UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LIANE VIZZOTTO VENDRAME

EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA DE CONCÓRDIA (SC) A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Paraná, para obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação da Professora Rose Meri Trojan.

CURITIBA-PR
2007

LIANE VIZZOTTO VENDRAME

EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA DE CONCÓRDIA (SC) A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI

CURITIBA-PR

2007

Dedico este trabalho a pessoas especiais. Este adjetivo atribuído a elas é devido ao fato de reconhecer a importância que têm em minha vida: Orlando e Eva, meus pais; Aurélio, meu amor e, Maria, minha adorada criança.

AGRADECIMENTOS

Dizer que cursar o mestrado e concluí-lo foi tarefa fácil, seria ignorar a condição do ser humano enquanto sujeito histórico de um processo, pelo qual nos tornamos seres concretos. E por sermos concretos, como anunciou Marx, "*somos síntese de múltiplas determinações e, por isso, somos a unidade do diverso."(MARX, 1983, p. 15)*

Ao tomar a contribuição marxista acima como forma de demonstrar o movimento de constituição dialética do homem, permeado por relações sociais, gostaria de agradecer:

A todos da minha família: meus irmãos e irmãs (seus esposos e esposas), pai, mãe e sobrinhos;

Às minhas amigas Ivete Cechin, Sandra Pierozan e Marcia Farinella, pelas contribuições teóricas e pelas conversas.

Às colegas da Secretaria Municipal de Educação.

À minha orientadora, Rose Meri Trojan, que com paciência contribuiu de maneira incondicional para a concretização dessa pesquisa.

À Regina Michelotto, minha primeira orientadora. Sua contribuição foi fundamental para dar sentido ao objeto de pesquisa, nos momentos de indefinições.

Aos professores do Programa de Mestrado da UFPR - Linha de Políticas e Gestão da Educação - os quais contribuíram para a efetivação deste trabalho de pesquisa.

Às professoras da banca, Célia Vendramini e Maria Antônia de Souza, pelas contribuições.

À Secretaria Municipal de Educação, em especial, ao Departamento Pedagógico, pela cedência dos documentos necessários à pesquisa.

E, finalmente, ao Aurélio, meu querido companheiro, que tem compreendido minhas ausências e incentivado meus estudos.

“Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo do qual fazemos parte? Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente modificado.”

GRAMSCI, (2004, p. 94).

RESUMO

A presente pesquisa procura discutir os limites e as possibilidades da Proposta de Educação do Campo do Município de Concórdia, vista a tradicional dualidade cidade/campo. As análises tiveram como referência a concepção de Escola Unitária, de Gramsci, cuja preocupação residia na elaboração de uma escola que superasse a desigualdade entre escola para dirigentes e para trabalhadores. Dessa forma, os fundamentos marxistas permearam as análises, dada a opção por uma concepção de educação socialista, baseada no método do materialismo histórico-dialético. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, teve-se a preocupação de explicitar os conceitos teóricos acerca da educação, suas origens, bem como da escola única liberal, esta, oposta à escola única de Gramsci. Também se contextualiza o modelo de desenvolvimento agrário do país, a partir das mudanças econômicas, políticas e culturais, ocorridas no modo de produção capitalista que, por sua vez, influencia a educação do campo. Na década de 1980, os movimentos sociais do campo, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST reivindicam uma escola específica. A partir de 2001, o município de Concórdia, a partir das proposições nacionais também elabora uma proposta de educação para as escolas do campo de classes multisseriadas. Procura-se evidenciar que a referida proposta, nas suas duas versões, apresenta limites e possibilidades em relação às questões de acesso, qualidade, definição de bases teóricas e metodológicas.

Palavras-chaves: educação do campo – dualidade - escola unitária, escola única liberal.

ABSTRACT

The present study discusses the limits and possibilities of the “Countryside Education Proposal in the City of Concórdia”, considering the duality between city/countryside, which has given impulse to educational speeches and constituted itself in worker’s public politics. The analysis had as its reference the conception of Unitary School from the theorist Gramsci, whose concern was the elaboration of a school that could go through crisis, which means, a school without interests. In this way, the marxists concepts have been giving a greater strength to the analysis. For the realization of the research it was used mainly documents, besides an enterview. During the development of the papers, there was the preocupation of explicitating the theory concepts about education, its origins, as well as the unique liberal school, this one, opposing to the unitary school of Gramsci. It was also necessary to contextualize the country’s agrary development system model, by using the analysis of authors who wrote about the economic, politic and cultural changes that the capitalist way of production caused. In this way, education has its characteristics adapted and thought by the structures of the capitalist system. This also happens in the brazilian countryside, inicially caused because of the countryside social movements, in the decade of 1980, mainly the MST (Movement of Landless Workers), who claims an specific school. Likely to that, the city of Concórdia also has a proposal of education for the schools of the countryside, of classes with multiple grades, from the year of 2001 on. t is evidenciated, however, that the possibilities of the above-mentioned proposal live in the access questions, theoric base concern, the same ones that limit it.

Keywords: Countryside Education – Duality – Unitary School - Unique Liberal School

LISTA DE SIGLAS

ABCAR - Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
ACAR - Associação de Crédito de Assistência Rural
ASPLAN - Assessoria de Planejamento do Município de Concórdia
BM - Banco Mundial
CBAR - Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CPC- Centro Populares de Cultura
CPT- Comissão Pastoral da Terra
EDURURAL - Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural
ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ERC's – Programa de Escolas Rurais Consolidadas
FAO - Organização para a Agricultura e Alimentação (Food and Agriculture Organization)
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPT - Grupo de Trabalho Permanente
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA -Instituto de Colonização da Reforma Agrária
INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC - Ministério da Educação

MEP - Movimento Educacional de Base

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PDDE - Programa Nacional do Livro Didático

PED - Plano Estratégico de Desenvolvimento

PEP - Desenvolvimento Rural de Concórdia

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROCERA - Programa Específico de Crédito para a Reforma Agrária

PRONASEC - Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Concórdia

SSR - Serviço Social Rural

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUDESUL - Superintendência do Desenvolvimento do Sul

UnB - Universidade de Brasília

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E A DUALIDADE CIDADE/CAMPO 20

1.1 A finalidade da educação na formação humana. 21

1.2 A Educação Escolar e o papel do Estado 25

1.2.1 A origem da Escola Pública 25

1.2.2 Conceito de Estado e seu papel na educação 29

1.3 A escola única liberal 31

1.4 A escola unitária 35

1.4.1 Os fundamentos da educação e da escola em Gramsci 36

1.4.2 O Trabalho como princípio educativo e a unitariedade 42

1.4.3 A concepção de Escola Unitária em Gramsci 50

1.4.4 A organização da escola unitária 59

1.5 A escola única liberal, a escola unitária do trabalho e a dualidade na educação 61

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS REFORMAS DOS ANOS DE 1990 71

2.1 Antecedentes da questão agrária 72

2.1.1 O desenvolvimento da agricultura sob o capitalismo 73

2.1.2 O desenvolvimento das relações sociais de produção do campo no Brasil 77

2.1.3 A pequena propriedade e a agricultura familiar 78

2.1.4 O desenvolvimento do Município de Concórdia 85

2.2 Antecedentes das reformas: o contexto histórico 91

2.2.1 O nascimento da escola rural e o ruralismo pedagógico no Brasil 92

2.2.2 O Ruralismo Pedagógico no Brasil 98
2.3 A educação do Campo e as reformas 103
2.3.1 Contexto econômico, social e político dos anos 1990 103
2.3.2 Os determinantes políticos das reformas 107
2.3.3 Um novo enfoque para a Educação do Campo 118

CAPÍTULO III

A INFLUÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO – A CONCEPÇÃO DO MST E DO ESTADO 123

3.1 A Escola do Campo na Concepção do MST 124
3.2 A Educação do Campo e o Estado 137

CAPÍTULO IV

A PROPOSTA DE CONCÓRDIA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DA DUALIDADE 146

4.1 A construção da proposta de Concórdia: concepções e caminhos 147
4.1.1 O contexto de desenvolvimento das propostas de Educação do Município, para as Escolas do Campo 147
4.1.2 A especificidade das concepções da Proposta de Educação do Município 149
4.2 Limites e possibilidades da Proposta de Educação do Campo de Concórdia 156

CONSIDERAÇÕES FINAIS 1845
REFERÊNCIAS 192

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade analisar os limites e as possibilidades da Educação do Campo por meio de um estudo de caso, qual seja, da Proposta de Educação para as Escolas do Campo, do Município de Concórdia, situado no estado de Santa Catarina. O estudo de caso, neste trabalho, procura explicitar e analisar o objeto específico a partir de uma totalidade.

O problema central que justifica esta investigação é a tradicional dualidade cidade/campo que, historicamente, materializa-se como evidência da divisão da sociedade em classes, especificamente no capitalismo, e que resulta em desigualdade de acesso aos bens culturais. No caso da educação, a dualidade se concretiza na oferta de acesso diferenciado e de limites no ingresso aos níveis mais elevados de ensino; de escolas de qualidade diferenciada; da dicotomia entre educação geral e profissional; e, no caso, do campo, da distinção entre educação urbana e rural.

Metodologicamente, nesta pesquisa, foi necessário recorrer principalmente a documentos escritos, cujo conteúdo explicita o objeto de investigação, sejam documentos municipais ou nacionais sobre a educação do campo. As referências aos documentos nacionais foram necessárias tendo em vista que a *Proposta de Educação do Campo do Município de Concórdia* fundamenta-se nas concepções da proposta nacional. Como esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, foi necessário, também, entrevistar a coordenação da Secretaria Municipal de Educação a fim de explicar a mudança do foco teórico-metodológico da proposta.

O Município de Concórdia, nos últimos seis anos, passou a assumir uma postura democrática frente à educação, conforme os documentos das duas últimas

propostas de educação.[1] O modo de organização, inicialmente tendo por base teórico-metodológica o materialismo histórico dialético, marca o ideário educacional voltado para uma educação para a classe trabalhadora. A partir dessa organização, houve a elaboração de uma *Proposta de Educação para as Escolas do Campo,* de classe multisseriada, vinculada à preocupação de proporcionar aos alunos dessas unidades do município, uma educação voltada a seus interesses e que, por meio disso, pudesse auxiliar o homem do campo, que mediante a realidade social, tornava o campo sinônimo de pobreza e atraso. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, p. 02)

Tal proposta, apresentada no último capítulo, pauta-se teoricamente em Saviani e Pistrak. Portanto, esta pesquisa necessitou aprofundar os conhecimentos acerca das bases teóricas dos referidos autores, quais sejam, a educação de cunho socialista, de fundamentação marxista.

Além disso, também se analisa a contribuição de Paulo Freire, considerando a mudança de encaminhamento metodológico, implementada em 2005, que substitui a organização do currículo de complexos temáticos para temas geradores e as possíveis conseqüências na concepção de educação e nos resultados na prática pedagógica. Para isso, utilizam-se estudos comparativos sobre as concepções de Saviani e Paulo Freire, do ponto de vista do materialismo histórico dialético.

A partir dos fundamentos marxistas, incluiu-se como referência a contribuição de Gramsci que, com sua concepção de escola unitária, foi indispensável para analisar a questão da dualidade que se coloca como categoria central desse trabalho de pesquisa.

No âmbito da educação, a questão da dualidade está presente em diversas discussões educacionais que tratam principalmente do direito à educação, seja do ponto de vista liberal, seja do socialista. Gramsci, ao analisar a crise da escola tradicional Italiana do seu tempo, questionava a existência de uma escola para os dirigentes e outra para os dirigidos.

Essa visão liberal-burguesa de escola diferenciada para a elite dirigente e para a classe trabalhadora, que se mantém até a contemporaneidade, surge com

[1] A Proposta de Educação do Município de Concórdia tinha como título: Educação Democrática, mas a partir de 2005, ela passou a ser denominada: Educação Democrática e Cidadã. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2005, s/p)

Durkheim sob os princípios de igualdade e justiça, com a finalidade de garantir o acesso à educação. Para ele, a educação seria como um mecanismo de integração que colaboraria na regulamentação da divisão do trabalho social. (MACHADO, 1989, p. 60). Contudo, propunha apenas a igualdade de oportunidades no ponto de partida e desigualdade inevitável no ponto de chegada, decorrente das "diferenças individuais" que justificam o fracasso de muitos e o sucesso de poucos, ou seja, sem considerar as diferenças decorrentes das desigualdades sociais.

As desigualdades entre os homens têm se perpetuado e se intensificado, tendo em vista o modo capitalista de produção. As relações sociais, sejam elas nos espaços rural ou urbano, têm se modificado e imprimido uma nova forma de organizar a educação, principalmente por parte dos excluídos, ou seja, os trabalhadores, especificamente aqui, os trabalhadores rurais.

A partir desse contexto social, político, econômico e educacional é que emergiu uma proposta de *Educação do Campo* para o Município de Concórdia. Assim, a análise de suas possibilidades e de seus limites foi realizada tendo como referência uma educação cuja concepção é pautada na superação das diferenças que acabam por legitimar a dualidade da escola. Essa concepção, portanto, é da *escola unitária* de Gramsci.

A população do campo tem reivindicado uma educação própria – "Educação do Campo" – ou seja, uma educação que esteja ligada aos modos de organização da vida e da cultura dos povos que vivem no campo. Para tanto, tem promovido inúmeros debates, em nível nacional, estadual e municipal, com o objetivo de articular políticas educacionais específicas para a implementação no campo. As discussões acerca do assunto emergiram, inicialmente, dos movimentos sociais, sendo esses os principais articuladores de uma proposta educacional de raízes socialistas, que possibilite incluir a escola com sua organicidade própria, com um sentido libertador, transformador, talvez, mesmo revolucionário, para aquilo que a escola faz ou pode vir a fazer. (CALDART, 2005, p.393).

Os principais argumentos suscitados para a efetivação de uma política específica para a educação do campo são as condições de pobreza, geradas a partir das desigualdades sociais e o abandono histórico da educação nesse meio. Contudo, observa-se que não é somente o meio rural que sofre o abandono da educação e dos menos favorecidos economicamente. A classe trabalhadora,

enquanto força produtiva que serve ao capital, tanto no campo quanto na cidade, tem estado excluída de diversos direitos. Essas diferenças perpassam as sociedades divididas em classe em todos os tempos, particularmente no modelo de desenvolvimento capitalista, cujo fim se encontra apenas no lucro, mesmo que para isso grande número de trabalhadores tenha que ser explorado e excluído do acesso aos bens culturais.

Apesar da população do campo ter decrescido nos últimos anos, segundo dados do IBGE (2000), ainda hoje, 18,75% da população brasileira são residentes na zona rural, o que justifica a preocupação com as questões específicas que afligem essas pessoas, não só pela sua importância na economia, mas também pelo êxodo causado pela precariedade a qual está submetida.

As principais mudanças que ocorrem no país e no modo de produção capitalista aprofundam as diferenças sociais determinadas pelas diferenças de classes sociais. Para Antunes (2005, p.23), desde a década de 1980, nos países de capitalismo avançado, ocorreram profundas transformações no mundo do trabalho, sendo que quem mais sofreu com essas mudanças foi a classe que vive do trabalho. A produção baseada no *taylorismo* é substituída pelo modelo de acumulação flexível, o qual estrutura uma nova maneira de organizar a vida das pessoas. Os pressupostos neoliberais fundamentam as novas exigências e valores da sociedade de consumo e, nesse sentido, a forma de organizar a vida no campo também sofre as influências desse modelo.

Diante de tamanhas desigualdades, o campo brasileiro tem sido cenário de um longo processo de exploração das classes proletárias, bem como da segregação de direitos básicos de todo ser humano, mesmo que garantidos na legislação. O fortalecimento da grande propriedade em detrimento da pequena, desde a sua origem no período de colonização do Brasil, tem evidenciado e acentuado as desigualdades do campo, cuja causa principal pode ser considerada a negação do direito a terra.

Nessa questão, o Brasil é recordista mundial de concentração de terra. Menos de 3% dos proprietários de terras possuem mais da metade das terras agricultáveis (CPT, 2003). De acordo com os dados do Censo Agropecuário (1995/96), a menor concentração se dá no Sul e a maior no Nordeste. Segundo os dados cadastrais do Incra (Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária), relativos a 1998, os

minifúndios e as chamadas pequenas propriedades rurais totalizaram 3.183.055 imóveis, ou seja, 88,7% do total de imóveis, detendo 92,1 milhões de hectares – 22,2% da área total cadastrada. Enquanto que as chamadas grandes propriedades totalizavam 104.744 propriedades (2,9% do total de imóveis), porém, detendo 238,3 milhões de hectares, isto é, 57,3% da área cadastrada do país. Outros dados relativos à improdutividade das terras das grandes propriedades comprovam que 59,8 mil imóveis não oferecem qualquer produtividade.[2]

A partir desse quadro constata-se que, de fato, o campo passa por inúmeras dificuldades, particularmente quanto ao acesso à educação. Ele comporta hoje o maior número de pessoas analfabetas, segundo dados do INEP – Mapa do Analfabetismo no Brasil (2000). O analfabetismo da população rural acima de 15 anos é de 32,7%. Quanto às matrículas do ensino fundamental, dados apontam que apenas 17,3% das matrículas estão na zona rural e 82,7% estão na zona urbana. (MEC/INEP, 2005).

A diferença entre alunos da zona rural e urbana que permanecem no sistema educacional é notória. Atualmente, 26,5% da população rural de mais de 10 anos têm menos de 01 ano de estudo, enquanto que em zonas urbanas esse percentual é de 10,2%. Da população rural, 55,5% têm menos de 04 anos de estudo, contra 25,9% da população urbana, enquanto que 88,1% e 60,6% da zona rural e urbana, respectivamente, e menos de oito anos de escolaridade.[3]

Outros dados, do país e também do estado de Santa Catarina, comprovam que os números relativos ao espaço rural retratam uma situação de exclusão social. Os dados abaixo comprovam as observações acerca das desigualdades sociais referentes ao analfabetismo.

País/Estado/Município	**Índice de Analfabetos Meio Rural (%)**	**Índice de Analfabetos Meio Urbano (%)**
Brasil	29,8	10,2
Santa Catarina	10,2	5,3
Concórdia	9,6	4,5

Fonte: INEP – Mapa do Analfabetismo no Brasil, 2000. Dados organizados pela autora

[2] Estes dados foram retirados do texto da Biblioteca do MST (Movimento dos Movimentos Sem Terra), escrito por Osvaldo Russo (estatístico e presidente do Incra), “A Terra e os Sem Terra.” www.mst.org.br, acessado em 24/08/06.

[3] MEC - Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Elaboração de Estratégias para a prevenção de Estratégias para a Prevenção do fracasso escolar- Documento Regional Brasil: Fracasso Escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005.

Tamanhas diferenças, construídas em função do modelo de desenvolvimento, acabam por legitimar estas mesmas desigualdades também na educação. Dessa forma, este trabalho buscou evidenciar em que medida as propostas de educação para o campo se aproximam e se distanciam da concepção de escola unitária de Gramsci, delineando os limites e possibilidades da Proposta de Concórdia.

A concepção de Escola Unitária em Gramsci se opõe à escola clássica liberal que fundamenta e condiciona a formação da escola dual. Suas contribuições são importantes na medida em que elas refletem não somente sobre a escola, mas também sobre assuntos que dizem respeito a preocupações reais com a política, economia, religião, cultura, história, que embasam seu pensamento sobre a educação. Nesse sentido, Gramsci propõe uma escola única de cultura geral e formação de valores pautados no humanismo como condição para inserção na atividade produtiva. Sobre essa questão, Manacorda afirma que:

> a Escola Unitária é a escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial); que o seu objetivo é a formação de valores fundamentados no humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão; que a instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresentam sempre para ele como uma série contínua; que para ele nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho. (MANACORDA, 1990, p. 163).

A partir disso, a pesquisa oferece condições no sentido de refletir se a educação do campo, da forma como está sendo discutida, se aproxima ou se distancia da concepção unitária de educação, por ser essa um ideal que pode contribuir no processo de superação das desigualdades e da dualidade cidade/campo, no que se refere ao direito à educação. Deste modo, o *objetivo geral* consiste em "analisar o conteúdo e a concepção da proposta de política pública para a educação do campo de Concórdia, tendo como referência à concepção da Escola Unitária."

O marco teórico deste trabalho está pautado na concepção marxista, fonte de inspiração do pensamento gramsciano, pois busca em sua totalidade oferecer condições de análise que considerem a relação entre totalidade e parte, ou seja, analisando todos os aspectos da escola em seu contexto e não apenas por ela

mesma. Dessa forma, a categoria fundamental de análise foi a escola unitária, definida por Gramsci (2004, p.33-34) como:

> Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo 'justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Dessa forma, o levantamento histórico da questão agrária do país e do desenvolvimento das políticas educacionais nesse contexto, aliado à investigação teórica sobre as concepções que fundamentam a escola que se construiu no campo, constituiu o arcabouço teórico para que se realizasse o confronto das diferentes concepções que influenciaram a Proposta de Educação do Município de Concórdia, bem como para a análise de dados estatísticos que deram sustentação às análises.

Desse modo, para expor essa investigação, o trabalho está organizado em três capítulos. *O primeiro* deles procurou pautar as referências teóricas que são bases para a análise do objeto de estudo em questão. Em primeiro lugar, estabeleceu-se o marco teórico da pesquisa de fundamentos marxistas, explicitando a finalidade da educação na formação humana e, a partir disso, o papel do Estado na organização da Escola e a explicitação clara do conceito de escola unitária (a partir da visão gramsciana), bem como do seu oposto, a escola única liberal. Nesse sentido, fez-se necessário explicitar a origem da escola pública, pois a educação da forma como hoje está organizada é decorrente do processo histórico de sua criação. Sem evidenciar como se deu seu surgimento, não é possível compreender a sua evolução e atualidade.

No *segundo capítulo*, a pesquisa busca contextualizar as reformas educacionais ocorridas nos anos de 1990, uma vez que nesse período é que se intensificaram as discussões acerca do tema *"Educação do Campo".* Também busca a compreensão do contexto no qual está inserida a educação no espaço rural, como esse espaço tem se modificado, buscando explicação em Kautsky. A partir desse situa-se a evolução da agricultura capitalista e a pequena propriedade,

uma vez que foi por meio dessa organização que o Município de Concórdia se desenvolveu e ainda hoje se mantém, embora com modificações.

Nesse contexto de desenvolvimento, o capítulo discute o surgimento da escola rural no Brasil a partir dos movimentos das décadas de 30 e 40 do século XX, quais sejam o otimismo e o ruralismo pedagógico e as principais influências das reformas dos anos de 1990, com o surgimento de um enfoque específico para a educação rural: a Educação do Campo.

Já o *terceiro capítulo* vai abordar como a *Escola do Campo* surgiu, seus propositores, suas concepções, apontando críticas acerca da necessidade de uma educação específica para a população do campo, pautada na concepção gramsciana e marxista. Para tanto, ocupou-se de explicitar a visão impressa pelos movimentos sociais do campo, principais idealizadores da proposta e o que o Estado compreende e sistematiza a partir dessa concepção de educação do campo.

O *quarto, e último capítulo,* trata principalmente da análise sobre a Proposta de Educação do Município de Concórdia, tendo como referência a escola unitária de Gramsci, apontando os limites e as possibilidades para a formação do homem onilateral e a superação da dualidade cidade/campo. Ainda, nessa última parte, trava-se uma discussão interessante sobre a mudança da concepção teórica na proposta de educação do município - de Saviani para Paulo Freire. Seria impossível concretizar essa análise sem considerar que essa mudança é significativa, uma vez que seus pressupostos diferem. Também há análises acerca da escola multisseriada, uma vez que sua organização é diferente, o que para muitos educadores representa uma questão negativa. Assim, as observações buscam apontar as positividades ou limites, à luz da concepção gramsciana de educação.

Enfim, as reflexões procuraram evidenciar o caráter dialético da concepção marxista, estabelecendo conexões e análises na tentativa de não correr riscos de análises simplistas. Assim, os conceitos gramscianos, marxistas, de Saviani, bem como de Freire, ofereceram esse suporte, no entanto, sem perder de vista o contexto social da sociedade brasileira, inserida no modo de produção capitalista.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E A DUALIDADE CIDADE/CAMPO

Esta primeira parte tem como finalidade fundamentar teoricamente as categorias utilizadas para analisar o objeto de estudo deste trabalho: a Proposta de Educação do Campo do Município de Concórdia. Essas categorias – escola unitária e dualidade – foram definidas tendo como princípio o direito à educação.

Nesse sentido, a concepção de *escola unitária* como referência torna-se elemento importante, uma vez que essa foi pensada por Gramsci como uma escola para todos, tendo em vista o acesso da classe que estava sendo explorada e até mesmo excluída dos bens culturais, particularmente da educação, considerando as condições materiais de existência dos homens. O pensamento educacional de Gramsci não se limita apenas à elaboração de uma proposta educacional, mas a todo um complexo de conceitos inerentes à sua concepção.

Para tanto, tal proposta deve ser analisada a partir de alguns pressupostos que ajudarão a dar legitimidade às análises referentes à educação, à escola, à *escola unitária gramsciana* e à escola liberal, bem como da dualidade existente na educação, assentada nos princípios decorrentes do modo de produção capitalista.

Neste primeiro capítulo, esses pressupostos serão desenvolvidos no sentido de iniciar as primeiras aproximações com o objeto de investigação desta pesquisa.

1.1 A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA.

O tema em questão tem sido objeto de debate de inúmeros autores. Porém, para este trabalho tomar-se-ão como referências as reflexões de Saviani (2003), uma vez que corresponde ao princípio teórico-metodológico definido nesta pesquisa, qual seja: o materialismo histórico-dialético.

Dessa forma, o autor define a natureza e a especificidade da educação em análises associadas ao contexto social que essa mesma educação está inserida. Para Saviani, “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”. Por isso, para compreendê-la, é necessário compreender a natureza humana, ou seja, o trabalho enquanto atividade que diferencia o homem dos outros animais, por ser uma ação intencional. (SAVIANI, 2003, p.11)

É notório destacar que o homem, ao intervir na natureza, vai elaborando seu modo de produzir a vida pelo trabalho. A partir disso e da maneira como se relaciona com a natureza, o homem vai criando necessidades, estabelecendo relações com outros homens e, portanto, caracterizando um modo de produção. As relações que permitem ao homem viver, ou melhor, ocupar-se da natureza para produzir a vida, encontram explicitadas no conceito de trabalho, elaborado por Marx, ao dizer que,

> O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças materiais do corpo - braços, pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2004, p.211).

Assim, a relação dialética entre o homem e a natureza e as relações contraditórias que se estabelecem entre ambos constituem-se por meio do trabalho, sendo esse não apenas uma atividade natural, mas sim uma invenção humana. Como invenção humana, o trabalho vai além do modo capitalista de produção. Ele pode existir, bem como já existiu em outras sociedades que não a capitalista. Como

exemplo pode-se citar o modo de produção comunal, no qual não havia classes. O trabalho era comum. Nesse sentido, os homens se educavam e educavam as novas gerações no próprio processo de trabalho. Com o surgimento da propriedade privada[4] e a conseqüente divisão da sociedade em classes sociais – a classe dos proprietários se sobrepõe à classe dos não-proprietários – o que oferece condições de uma classe viver do trabalho alheio. (SAVIANI, 1994, p.152).

Observando essas relações em todo o processo da história humana, o homem, ao interferir na natureza, inicia processos de transformação criando um mundo humano, o mundo da cultura. (SAVIANI, 2003, p. 11).

Assim, a educação, como um fenômeno próprio dos seres humanos, constitui-se como uma exigência ao mesmo tempo *do* e *para* o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho[5]. (SAVIANI, 2003, p. 12)

Para que o homem exista, é necessária a garantia de sua subsistência material, que ocorre por meio do trabalho material. Contudo, para que esse trabalho se concretize é necessário que o homem antecipe sua ação no trabalho material por meio de idéias e que essas sejam compartilhadas por meio de uma atividade intelectual, ou seja, do trabalho não-material, na modalidade em que o produto não se separa do ato de produção. A educação, portanto, é um trabalho não-material, pois envolve idéias, conceitos, valores, habilidades e, tais elementos, não podem ser considerados como algo exterior ao homem. (SAVIANI, 2003, p.12-13).

Nesse sentido, a educação é inerente à própria história do homem, pois os elementos acima destacados levam à compreensão de que "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Assim, a escola é a instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. (SAVIANI, 2003, p.13).

---

[4] Ponce observa que a propriedade privada surge em substituição à propriedade comum. Esta, aliada ao escasso rendimento do trabalho humano, constituiu as condições para o aparecimento das classes sociais. (PONCE, 2005, p.22)

[5] Marx, em O Capital, refere-se aos processos de trabalho como atividades em que o homem opera uma transformação, subordinando-as a um fim, no objeto que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o trabalho. O trabalho é um conjunto de atividades dirigidas com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar-se dos elementos naturais para satisfazer às necessidades humanas; é condição necessária de intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna de vida humana. (MARX, 2004, p. 214-218).

As proposições ora destacadas por Saviani fundamentam a Proposta de Educação para as Escolas do Campo do Município de Concórdia, em 2004. Na introdução da mesma, fica claro o interesse do município em construir uma proposta de trabalho para as escolas multisseriadas[6], tendo em vista a situação social e econômica das pessoas que residem na zona rural do referido município. A proposta esclarece ainda a intenção de um outro fazer pedagógico nesse momento, de acordo com as características da administração municipal. Pode-se observar isso quando na introdução a proposta afirma que "em 2001, com um Governo Democrático-Popular, com um pensar e uma prática voltada à Democracia, iniciou-se uma proposta diferenciada para a educação do campo, partindo do coletivo de professores e dos anseios da própria comunidade escolar". (SEMED, 2004, p.04). Mais adiante, a proposta vem justificar seu referencial teórico, ao observar que,

> [...] as novas reflexões fundadas na Proposta de Educação Democrática da Rede Municipal de Ensino de Concórdia[7], fundamentada nos pressupostos teóricos do pensador Dermeval Saviani, cujo fazer pedagógico valoriza os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e principalmente a não secundarização dos mesmos. (SEMED, 2004, P.04)

A proposta manifesta preocupação com a educação dos alunos que residem na zona rural, uma vez que, até então, com a política de desativação das unidades multisseriadas, identifica a presença de apenas 21 unidades em atividade, sendo que 40 já haviam sido desativadas pela implementação do processo de nucleação, na década de 1990. De modo geral, um grande avanço verificado na proposta é a preocupação em ter um embasamento em fundamentos teóricos que justificam e propõem o acesso, a todos os educandos, ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

> Esta proposta fundamenta-se nos princípios norteadores inter-relacionados de **acesso e permanência** de todas as crianças, jovens e adultos à escola; de **terminalidade** da série e/ou curso iniciados, através da **apropriação do conhecimento historicamente acumulado**, que possibilita a construção da **autonomia, cidadania** e **democracia**, promovendo o aluno como **sujeito** do **processo histórico**. (SEMED, 2004, p. 06 – grifos no original)

---

[6] Por escola multisseriada, entende-se aquelas em que estudam no mesmo espaço e tempo, as turmas que compõem as séries iniciais do Ensino Fundamental.

[7] A Proposta de Educação para as Escolas do Campo do Município de Concórdia constitui parte da Proposta de Educação do Município denominada por *Proposta de Educação Democrática da Rede Municipal de Ensino de Concórdia*.

Nesse sentido, a Proposta concorda com o papel da escola na concepção de Saviani, quando o mesmo observa que a escola diz respeito ao conhecimento científico e não ao espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado, à cultura erudita e não à cultura popular. A partir disso, o autor ressalta a idéia de que a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado - a ciência, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. (SAVIANI, 2003, p.14-15)

Observa-se ainda que a proposta de educação do município, como um todo, no momento que reconhece a necessidade de uma educação que proporcione a todos o acesso ao conhecimento, acaba por reconhecer que estas diferenças existem e que precisam ser superadas, especificando, porém, a preocupação apenas com as escolas multisseriadas, localizadas nas zonas rurais sem, no entanto, despender tal atenção às demais escolas pertencentes à rede municipal. Isso porque o número de alunos que foram contemplados com a Proposta para as Escolas do Campo refere-se à apenas 368 alunos[8], sendo que o município, em sua totalidade, na época, possuía 5.486 alunos na rede, sendo 950 na zona rural[9].

Desse modo, se há especificidades a serem observadas no acesso igualitário à educação, essas deveriam ser também identificadas com a finalidade de garantir não somente o acesso, mas a permanência e a qualidade do ensino.

A garantia da oferta da educação escolar é colocada, desde as suas origens, como dever do Estado e direito de todos. Entretanto, a relação entre Estado e educação é perpassada historicamente por interesses divergentes, decorrentes do modo de produção capitalista e da divisão da sociedade em classes. Portanto, para se analisar qualquer proposta de educação pública, é necessário refletir sobre a escola e sua relação com o poder público.

[8] O dado foi retirado da Proposta de Educação para as Escolas do Campo. (SEMED, 2004)
[9] Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Concórdia. Setor de Escrituração Escolar. Outubro de 2004.

1.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O PAPEL DO ESTADO

Ao tratar da educação escolar, nesse momento, procura-se resgatar a origem da escola pública e as condições nas quais foi sendo desenvolvida, bem como as articulações liberais implementadas para o fortalecimento da ideologia burguesa. Nesse processo, o Estado tornou-se peça principal, pois coube a ele o papel de definir, organizar, legalizar e manter a instituição escolar que se tornaria essencial no processo de formação para o trabalho e para a cidadania.

1.2.1 A origem da Escola Pública

A partir das inúmeras discussões realizadas sobre a educação, especialmente sobre a questão do direito à educação, é fundamental compreender como se desenvolveu a escola pública, por esta ter origem no capitalismo e perpetuar a dualidade que veio legitimar ainda mais as diferenças das classes sociais.

Para Saviani, quando a sociedade capitalista rompeu com as relações dominantes naturais que prevaleceram até a Idade Média, essas relações passaram de naturais para predominantemente sociais. Dessa forma, a sociedade capitalista rompe com a idéia de comunidade e imprime, com toda força, a idéia de sociedade. A partir disso, a lógica presente na Idade Média muda, tendo em vista que a cidade subordinava-se ao campo. A partir disso, a cidade passa a prevalecer sobre o campo e, a agricultura, tende cada vez a subordinar-se à indústria e a se modernizar. Assim, as relações de trabalho mudam e “a escola está ligada a esse processo como agência educativa ligada às necessidades do progresso às necessidades de hábitos civilizados que correspondem à vida na cidade”. (SAVIANI, 1994, p.157).

As mudanças ocorridas na sociedade formam o indivíduo para a vida na cidade, para ser sujeito de direito da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria. Dessa maneira, a forma escolar emerge como forma dominante de educação na sociedade atual e, por ser assim, compreende-se porque as demais

formas de educação passam para um plano secundário e se subordinam à escola. Essa é, então, compreendida como instituição formal e, quando se fala em educação, há que se especificar de qual se trata: da educação escolar ou da não-escolar.

Saviani vem chamar a atenção disso ao pontuar que a escola sofre uma verdadeira hipertrofia: tende-se a considerar e a atribuir à escola tudo aquilo que é educativo, inclusive a educação que antes se acreditava ser função da família. Mas, ao mesmo tempo em que recebe todas essas atribuições, tende a ser secundarizada, pois surgiu em nossos dias um discurso que se inclina a afirmar que a educação escolar não é a única forma e nem sequer a principal. Educa-se através da *convivialidade*, do relacionamento informal das pessoas entre si. (SAVIANI, 1994, p. 157-158, grifos do original).

Nesse sentido, a contradição impressa na escola tem sua explicação pautada na história, isto é, como a história chega a colocar a forma escolar como forma dominante de educação e, ao mesmo tempo, questioná-la. A história da escola começa com a divisão dos homens em classes que estabelecem relações antagônicas, nas quais uma classe explora a outra. (SAVIANI, 2003, p.159).

Dessa forma, a escola pública nasce com os ideólogos da burguesia francesa que proclamavam a escola universal, gratuita e obrigatória, portanto, uma escola comum a todos, que correspondia ao caráter da burguesia revolucionária.

Nesse momento em que a burguesia assume o papel de *intelectual orgânico*[10] da sociedade, a luta pela formação e implantação de sua hegemonia se torna condição necessária para a consolidação do poder. Um dos instrumentos, segundo Lopes, para a burguesia se firmar no poder é a instrução. Para a autora, os discursos pedagógicos não disfarçam o caráter estritamente burguês das propostas de publicização da instrução. Porém, lembra ainda que, como instrumento de hegemonia que é, a instrução traz em si também as aspirações e pretensões da classe subalterna (LOPES, 1981, p.113). Isso porque no mundo que ainda era

[10] Gramsci formula a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada classe fundamental e intelectuais como categoria tradicional, isto é, como categoria nascida sim, historicamente em função de uma determinada classe, mas cristalizando-se, depois por sua ininterrupta continuidade histórica, como casta. (MANACORDA, 2000, p. 151). Para Mochcovitch, (2001, p.18), os intelectuais orgânicos não são apenas os grandes intelectuais, criadores de teorias, como Marx, Lênin ou Trotski, mas também são aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas.

feudal, a escola era particular, restrita e religiosa. Assim, ao conquistar o poder, o Estado (burguês) quer recuperar a instrução por considerá-la um dos instrumentos político-ideológicos mais poderosos, chamando para si a questão da educação por meio da elaboração de planos para a efetivação de políticas educacionais.

Cabe lembrar que “o poder político do Estado nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa.” (MARX, 2004, p.47). Ou seja, O Estado é estruturado em torno dos interesses da burguesia que assume o poder como classe dominante.

Mas o que significou a publicização da instrução? Para Lopes, nada mais que a retirada do controle ideológico das mãos da Igreja, passando-a ao Estado burguês e colocando-a de acordo com a nova concepção de mundo. A autora, que analisou o surgimento da escola pública, ressalta que, de cada um dos períodos revolucionários, os grupos que têm a direção sugerem propostas a respeito de como e por que publicizar a instrução. São vários os discursos decorrentes desse período, entre os quais se destacam o relatório de Talleyrand, o discurso de Condorcet e a Convenção Nacional, esta última assim dividida: Lanthenas, Lepeletier e Daunou. (LOPES, 1981, p. 60-85)

Assim, o ideário educacional burguês deveria seguir a moral e a razão burguesa: liberdade, individualismo e igualdade jurídica. Para Lopes,

> A liberdade, exigida para as relações econômicas e interpessoais, expressa-se pedagogicamente em dois sentidos: liberdade para ser educado e liberdade para educar. Ou seja, o conteúdo acadêmico deveria ser livre, desamarrado do formalismo feudal-eclesiástico e nele imprimido a moral burguesa e a Razão. A liberdade política, declarada na legislação, tornar-se-ia real mediante a liberdade na instrução e a difusão na instrução. Por outro lado, a burguesia não desejava nenhum tipo de controle sobre as iniciativas individuais privadas e, se atribuía ao Estado a competência em matéria de educação, não desejava sua interferência restritiva a essas iniciativas. (LOPES, 1981, p.114).

Nesse momento, confirma-se o fato de que o Estado toma para si a educação pública de modo a tornar coesa toda a sociedade, seja pela via dos conteúdos, seja pela própria forma de articular os interesses das classes subalternas em torno dos seus. (LOPES, 1981, p. 115).

Neste sentido, pode-se afirmar que o discurso burguês reconhece as desigualdades econômicas e indica a instrução como meio de superação. À instrução, é atribuída a função de tornar os cidadãos *mais iguais.* Contudo, essa igualdade vai depender da natureza do indivíduo, logo, aquele indivíduo que não conseguir tal feito terá a si mesmo como único culpado. Lopes esclarece as considerações burguesas que:

> Depreende-se daí: o mesmo instrumento que pode tornar os indivíduos iguais, pode fazê-los permanecer desiguais. A instrução é acenada como veículo de libertação e de igualação, mas, assentada sobre a desigualdade econômica, permanece veículo de dominação de classe. (LOPES, 1981, p. 115).

Desse modo, os princípios da escola pública do século XVIII – universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade – são ora descartados, ora mantidos pela burguesia, expressando as lutas para conquistar o seu ideal hegemônico.

Cada um desses princípios foi tratado de modo distinto pelos discursos decorrentes na época, ou seja, a cada convenção e propositor se imprimia uma ordem. A universalidade esteve presente em todos os discursos. Já, no que se refere à gratuidade, todos os autores concordam que o primeiro grau de ensino deva ser gratuito, exceto o discurso de Daunou. Esse princípio, usado pela burguesia como instrumento de coesão, defende que a inscrição à escola pública significa conquista das camadas populares e ponto decisivo para a democratização das oportunidades escolares. Em relação à laicidade, só não aparece nos planos de Talleyrand, mas, de modo geral, esse princípio significa a ruptura com o sistema feudal-eclesiástico, bem como a necessidade de inculcar uma nova visão de mundo e de homem.

Entretanto, a escola pública, universal, gratuita e leiga, não deveria ser obrigatória. “A obrigatoriedade iria contrariar os princípios do ‘*laissez-faire’* e a obrigação para qualquer coisa feriria a burguesia, relembrando-lhes as contrições e constrangimentos impostos pelo feudalismo e pelo sistema de privilégios.” (LOPES, 1981, p.118).

Essa justificativa, que fora usada para não obrigar as pessoas à instrução, camuflou o temor burguês em relação à força do povo, uma vez que os interesses da burguesia estavam voltados para a consolidação hegemônica. Sendo assim, a

instrução assume o papel de apaziguadora dos ânimos das classes sociais, e não de igualizadora. (Lopes, 1981, p.74)

Os interesses burgueses pela instrução pública estavam aliados ao interesse pelo desenvolvimento da economia e a educação precisava ser instrumento de ação rápida, uma vez que, naquele momento, o capitalismo representava um avanço em relação ao modo de produção que o precedera. Lopes observa ainda que a revolução democrático-burguesa não expressou apenas os interesses da burguesia, mas também os interesses das massas camponesas.

> Aliada ao caráter progressista do capitalismo naquele momento e ao alto grau de desenvolvimento da filosofia francesa, ela propiciou às classes subalternas, senão a Liberdade, pelo menos algumas formas de liberdade política, a partir das quais o trabalho de emancipação das classes subalternas passaria a se dar. (LOPES, 1981, p.123).

A partir do histórico da origem da educação pública fica claramente evidente que a escola pública, tal como é conhecida atualmente, teve sua origem no capitalismo. Contudo, a partir do desenvolvimento da organização social, política e econômica que foi se desenvolvendo do período de nascimento da publicização do ensino, este é moldado sob diversas formas, ora por força e pressão do povo, ora pela necessidade de manter coesa a ideologia, enquanto força dos dominantes sobre os dominados, por parte do Estado.

1.2.2 Conceito de Estado e seu papel na educação

A concepção de Estado sempre foi muito discutida, gerando diferenças em termos de conceitos, que decorrem de interesses diversos.

Para Hegel, segundo Gruppi (1985), o Estado é o fundamento da sociedade civil e da família. Para ele, não há sociedade civil se não existir um Estado que a construa, que a componha e que integre suas partes. Assim, não existe povo se não existir Estado, pois é o Estado que funda o povo e não o contrário. Nesse sentido Gruppi explica que há a inexistência de uma teoria sobre Estado burguês. Explica que não existe uma teoria científica de como nasce o Estado, por que nasce e por

quais motivos, mas existe sim uma justificativa ideológica, ou seja, os homens existem primeiro individualmente para depois se constituírem em sociedade. Tampouco é científico que o Estado funda a sociedade civil. (GRUPPI, 1985, p. 24).

Esta visão organicista do Estado é criticada por Marx. Dizia ele que os preceitos do Estado burguês – liberdade e igualdade – davam-se apenas para uma parcela da população. É importante destacar que é justamente nesse Estado burguês que se origina a escola pública, também constituída pelos interesses burgueses. Marx não chegou a formular um conceito de Estado, mas forneceu a teoria fundamental a partir da qual se pôde construir tal conceito. Para Marx, a estrutura econômica está na base do próprio Estado. (GRUPPI, 1985, p. 28).

Engels, segundo Gruppi (1985), o qual se ocupou da contribuição marxista, traz o conceito de Estado como,

> expressão da dominação de uma classe, é a necessidade de regulamentar juridicamente a luta de classes, de manter determinados equilíbrios entre as classes em conformidade com a correlação de forças existentes, a fim de que a luta de classe não se torne dilacerante. O Estado é a expressão da dominação de uma classe, mas também um momento de equilíbrio jurídico e político, um momento de mediação. (GRUPPI, 1985, p.31).

O conceito de Estado, para Gramsci, já se torna mais elaborado. Para ele, não há a concepção de Estado sem levar em conta a sociedade civil. Nesse sentido, a distinção entre Estado e sociedade civil é puramente de método. Como bem observou Gruppi (1985, p. 78), ao propor que a diferença entre Estado e sociedade civil seja puramente de método, conclui que sociedade civil e Estado, na realidade, não estão separados.

Gramsci vem explicar a origem dessa concepção na carta de setembro de 1931, quando escreve que seus estudos acerca dos intelectuais têm se ampliado muito e que a ampliação desses estudos leva também a tecer certas considerações sobre o Estado,

> [...] acerca das determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido como Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas). (GRAMSCI, 1978, p. 224).

A partir disso, o conceito de Estado se amplia em Gramsci, pois para formulá-lo foi buscar outros conceitos já estudados por ele: hegemonia, coerção e bloco histórico[11]. A hegemonia e a coerção são os dois aspectos da dominação de classe que são asseguradas pelo exercício das duas funções do Estado: função de domínio e função hegemônica. A primeira é desempenhada na sociedade política e envolve coerção e, o segundo, age na sociedade civil e tem o papel de obter o consenso e a adesão das classes subalternas, instituindo um bloco que reúne, numa "harmonia" historicamente provisória, as diversas forças sociais promovendo a unificação ideológica e cultural da nação, ou seja, o bloco histórico. (MOCHCOVITCH, 2001, p. 43).

Levando em conta esses aspectos, a autora define Estado, a partir de Gramsci, "como o conjunto dos órgãos por meio dos quais a hegemonia e a coerção da classe dominante (ou classes dominantes) são exercidas sobre as classes subalternas da sociedade." (MOCHCOVITCH, 2001, p. 43).

No século XIX, para a manutenção da hegemonia burguesa, esses propõem uma escola voltada para seus interesses, o que significou o questionamento da escola aristocrática e, também, a desarticulação do pensamento socialista que vinha sendo elaborado ao longo dos anos, com Marx. Nesse sentido, a proposta burguesa, ao mesmo tempo em que desarticula, também articula, pois os interesses que se materializam para o povo, por meio do acesso à instrução, favorecem a consolidação unificada do pensamento burguês, repassado por meio da escola (MACHADO, 1989, p. 53).

1.3 A ESCOLA ÚNICA LIBERAL

Desde a sua origem, a escola pública está, portanto, articulada aos interesses da classe burguesa dominante e cabe ao Estado o papel de atendê-los por meio da definição de seus princípios, conteúdos e formas de organização.

[11] Bloco histórico existe quando se vê realizada a hegemonia de uma classe sobre o conjunto da sociedade. Deve ser visto como o complexo de atualização de uma hegemonia determinada numa dada situação histórica. Verifica-se a existência de um bloco histórico precisamente quando, pela hegemonia que exerce, a classe dirigente chega a fazer passar os seus próprios interesses pelos interesses do conjunto do corpo social e a sua visão do mundo – que reflete, justifica e legitima o seu domínio – como visão universal. (GRISONE & MAGGIORE, 1974, p. 218, citado por MOCHCOVITCH, 2001, p. 44)

Nesse sentido, desde a sua origem, a escola pública liberal estendia o direito à educação ao povo, contudo, tinha em seu poder o controle ideológico.

Essa forma de organizar a escola está implícita no discurso de Condorcet (década de 90, século XVI). Esse, apesar de demonstrar tendência à expansão da instrução por meio dos princípios da universalidade, gratuidade, obrigatoriedade e liberdade, atendia apenas a interesses próprios. Quando, por exemplo, Condorcet (1972, p.04) propõe a organização do ensino em cinco graus de instrução – escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e sociedade nacional das ciências e das artes, forma-se uma pirâmide em cuja base encontra-se a grande maioria dos alunos e, conforme se eleva o grau, o acesso à instrução vai ficando cada vez mais restrito aos trabalhadores.

Nesse sentido, a função do ensino primário seria pela necessidade do indivíduo para que pudesse guiar-se e gozar a plenitude dos seus direitos sem esquecer, no entanto, que esses direitos se restringiam à condição de classe que o ser humano pertencia. Já, os demais graus de ensino, principalmente o liceu, eram destinados aos sábios, uma vez que esse grau era atingido pelos melhores, os quais assumiriam a função de dirigentes. (LOPES, 1981, p. 76-77)

Assim, a escola era organizada com conteúdos que, segundo Lopes (1981, p.95), consideravam a criança como elemento constitutivo da força de trabalho, sendo que a escola deveria prepará-la para o bom desempenho de funções, já pré-determinadas e não para a ascensão social.

No Relatório e projeto de decreto sobre a organização da instrução pública, francesa, de 1792, Condorcet apresenta a função dos diferentes graus de ensino, e ao ensino primário atribui a função do ensino que pudesse “instruir os indivíduos para usufruir das lições necessárias para tornar os homens capazes das funções públicas mais simples, às quais é bom que todo o cidadão possa ser convocado, como aquela de jurado ou de guarda municipal.” (CONDORCET, 1792, p. 4).

O projeto de Condorcet, apesar de conferir a todos o acesso à instrução pública, restringia aqueles cidadãos cujas circunstâncias de vida não permitiam a continuidade dos estudos nos graus da escola francesa. É devido a isso que, no item anterior, fez-se a afirmação de que o Estado burguês ao mesmo tempo em que desarticula, também articula. A estratégia é meio para perpetuar no poder uma

elite, cujos precedentes fortalecem a hegemonia do estado burguês. Condorcet, ao tratar da igualdade, diz:

> Que é preciso dar a todos igualmente, a instrução que é possível ser estendida a todos, mas não recusar a uma parcela dos cidadãos a instrução mais elevada que é impossível fazer aquinhoar à massa ativa dos indivíduos. Estabelecer a primeira porque é útil àqueles que a recebem, e a outra, porque é útil mesmo àqueles que não a recebem. (CONDORCET, 1792, p.02).

Isso era necessário porque era preciso ainda desmantelar a ideologia religiosa presente na educação, uma vez que o movimento burguês precisava implantar seu discurso. Dessa forma, assim manifesta-se Condorcet

> Os princípios da moral ensinados nas escolas e nos institutos serão aqueles que, fundados sobre nossos sentimentos naturais e sobre a razão, pertencem igualmente a todos os homens...
> É, pois, rigorosamente necessário separar da moral os princípios de toda religião particular, e de não admitir na instrução pública o ensino de qualquer culto religioso. (CONDORCET,1972, p. 8-9)

Machado (1981, p. 47), ao tratar da proposta liberal de unificação escolar, observa que idéias semelhantes àquelas de Condorcet serão retomadas pelo movimento de unificação escolar no século XIX.

A necessidade de uma unificação escolar, segundo a autora, deve-se pela idéia de fortalecimento do espírito nacional, uma vez que nesse período se fortalecia a disputa entre Estado e Igreja em torno do ensino com a gradativa vitória do Estado. Para manter a estabilidade desse novo Estado, a escola seria um meio fundamental, pois a educação e a cultura não poderiam estar mais voltadas essencialmente para o cosmopolitismo e a universalidade reinantes até o século XVIII (MACHADO, 1981, p. 47).

Era preciso uma escola que questionasse a aristocracia e também que tentasse desarticular as correntes contrárias, como a socialista, que vinha se materializando nos princípios marxistas. Porém, o controle da instrução era disputado por forças políticas de múltiplas tendências, envolvendo intensas disputas entre a Igreja Católica e o Estado, o que não impediu a constituição de

sistemas nacionais de ensino (MACHADO, 1981, p. 54). No discurso de Condorcet, por exemplo, a questão da laicidade, era assim entendida: “será, pois, rigorosamente necessário separar da moral os princípios de toda religião particular e não admitir na instrução pública o ensino de nenhum culto religioso.” (LOPES, 1981, p. 73-74).

A partir da organização dos sistemas nacionais surgem propostas em países como a Alemanha, a partir de 1886. A reforma escolar na perspectiva da “escola da unidade permitiria, além de combater o movimento operário conseqüente, consolidar a unificação da Alemanha sob a hegemonia burguesa, submetendo os remanescentes da antiga sociedade e o proletariado ao seu comando político.” (MACHADO, 1981, p. 54).

Desse modo, os princípios liberais estiveram sempre voltados à unificação moral e cultural do povo, a fim de consolidar a unidade da nação em torno dos seus interesses. Por isso que o movimento liberal enfatiza a necessidade de que todos os cidadãos se eduquem juntos, ocupando, se possível, os mesmos bancos escolares.

Apesar de a Escola Liberal possuir, em seus pressupostos teóricos, o reconhecimento das desigualdades entre os homens (Durkheim 1858-1917), tendo em vista a divisão da sociedade em classes sociais, isso não representou avanço. Ao contrário, foi de encontro aos interesses burgueses, por dois motivos. O primeiro, pelas implicações políticas de subordinação de todos à ideologia dominante e, por segundo, pela defesa da divisão capitalista do trabalho, verificável na apologia do trabalho parcelado. (MACHADO, 1981, p. 62).

Enquanto que a burguesia procurava fundamentar teoricamente sua proposta de unificação escolar, havia aqueles que propunham uma educação que pudesse ultrapassar apenas esse ensino, que apesar do discurso universalizante colocava limites por entender que as condições psicopedagógicas, como aptidão, inclinações, disposição natural, vocação, talento, inteligência, educabilidade, dentre outros, seriam responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno.

Nesse sentido, o Estado oferecia condições de ingresso, mas se houvesse fracasso escolar, a “legitimação da culpa” era única e exclusivamente do aluno, como se este fosse um ser humano desvinculado de qualquer relação social.

Apesar de essa proposta reconhecer que todas as crianças deveriam entrar na escola independentemente de critérios econômicos, religiosos, políticos, ou de qualquer outra ordem, parece não reconhecê-los, ou melhor, camufla todo seu discurso educacional no sentido de orientação de uma política que pudesse isentar o Estado.

As contribuições de Gramsci vêm na contramão dos preceitos da escola liberal e são referências para superar as arbitrariedades. A seguir, o assunto em pauta é a concepção de escola unitária de Gramsci, como esta foi pensada pelo autor, bem como foi proposta a sua organização.

1.4 A ESCOLA UNITÁRIA

O desenvolvimento da concepção de *escola unitária* desenvolvida por Gramsci nascera, segundo Manacorda (1996) como uma aparente digressão do discurso sobre os intelectuais a propósito da *intelectualização* da atividade prática e da *praticização* da atividade teórica. O autor complementa que Gramsci, ao ter realizado sua opção por uma *escola única de cultura geral humanística*, no sentido amplo e não apenas tradicional, se dispõe a estudar os modos concretos, segundo os quais essa escola poderá se configurar, tendo como propósito atender aos interesses da classe trabalhadora.

Para isso, analisa os dados subjetivos do desenvolvimento psicológico dos jovens, mas também os dados objetivos do fim a ser alcançado, que é de introduzir os jovens na vida social, dotando-os de certa autonomia intelectual e de capacidade de criação intelectual e prática, ao mesmo tempo.

Especificamente sobre os dados objetivos, Gramsci analisa que serão as condições econômicas gerais que ditarão, eventualmente, a necessidade de fazer trabalhar os jovens para obter deles uma contribuição produtiva imediata e que determinarão à disponibilidade financeira estatal, a qual deverá ser aplicada à Educação. Manacorda reforça ainda que Gramsci preveja ser necessário maior investimento por parte do Estado, considerando que a escola necessitaria de ampliações em termos de edificações, de material didático no sentido amplo e de corpo docente. (MANACORDA, 2000, p.158).

No caderno que trata da escola unitária, Gramsci deixa clara a responsabilização por parte do Estado para com as despesas com a educação.

> A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que são hoje a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 2004, p. 36).

Com relação à prática da escola, Gramsci[12] também demonstra cuidado, uma vez que se preocupa com os prédios, o material científico, o corpo docente. Este último, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor. Como a escola é sugerida por Gramsci em tempo integral, o prédio deveria conter dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de Seminário, etc. (GRAMSCI, 2004, p.37)

1.4.1 Os fundamentos da educação e da escola em Gramsci

Este item da pesquisa contribui para o entendimento das principais concepções que levaram Gramsci à proposição da Escola Unitária. Dessa forma, questões como o espontaneísmo, autoritarismo, coerção, o trabalho na escola como princípio educativo e a conceituação de escola única, são os temas abordados a seguir. Muitos dos trabalhos de Gramsci, inclusive os que tratam da educação, foram escritos na prisão, com estudos minuciosos de todos os assuntos

[12] Todos os temas relacionados à educação já estavam presentes nas discussões de Gramsci, antes mesmo de sua prisão, pelo governo de Mussolini. Gramsci escrevia cartas no Cárcere, as quais eram remetidas para seus amigos e parentes, especialmente e em grande número à esposa Giulia e à cunhada Tânia, cujo conteúdo destas como o dos cadernos era variado. Desde os primeiros dois meses da sua estada na prisão em Ustica – Itália, Gramsci, já dava notícias de seu envolvimento com uma escola destinada para os confinados na ilha, "A escola dos Confinados", da qual era aluno e professor. (MANACORDA, 2000, p.53-55) Sobre essa ocorrência Manacorda, analisa que, na prisão, Gramsci retomou a atividade educativa que tinha constituído o compromisso constante de sua militância política: as associações de cultura, os clubes de vida moral, as escolas de cultura e de propaganda socialista, os institutos de cultura proletária, os cursos e as escolas por correspondência são revividos, tanto quanto as condições o permitem nessa escola de presos. (MANACORDA, 2000, p.55).

que pudessem oferecer suporte às dúvidas que a cada estudo surgiam. Por isso, muitas das cartas escritas eram questionamentos acerca do desenvolvimento infantil dos seus filhos, que conhecimentos eram trabalhados com as crianças, inclusive com sua sobrinha que freqüentava a escola, dentre outras questões que se trata de explicar a seguir.

As reflexões referentes ao espontaneísmo e autoritarismo contribuíram para Gramsci elaborar sua concepção acerca da Educação. Para tanto, faz uma pequena brincadeira em uma das cartas remetidas à sua esposa, destacando o modo de ajudar uma planta a crescer,

> Todos os dias me vêm a tentação de puxá-las um pouquinho a fim de ajudá-las a crescer, mas permaneço incerto entre as duas concepções de mundo e de educação: se devo ser rousseauniano e deixar em paz a natureza que não se equivoca, mas é fundamentalmente boa, ou se devo ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão habilidosa do homem e o princípio da autoridade. (GRAMSCI, 1978, p. 54)

Manacorda observa que foi a partir desse momento que se deu a reviravolta do pensamento pedagógico de Gramsci. Destaca que “é de se acreditar que, realmente, as duas ideologias pedagógicas, a ativista e a voluntarista, se debatessem agora na cabeça de Gramsci, e que aqui ele toma consciência da alternativa; está por iniciar-se o grande momento da pedagogia de Gramsci” (MANACORDA, 2000, p.69).

Gramsci observou que a escola precisava necessariamente repensar sua formação e organização, uma vez que o contexto social e econômico da época mudava, tendo em vista a industrialização que ocorria. Era, pois, uma mudança não apenas na cidade, mas que se estabelecia uma nova organização também no espaço rural e nas relações entre as pessoas. Assim não seria adequado o desenvolvimento de uma educação apenas do tipo profissional. Era sim necessária uma escola que trabalhasse inclusive com a formação do homem em todas as suas dimensões, uma vez que os homens são históricos, inseridos num determinado espaço social, político e econômico.

E, nesse caso, é oportuno lembrar que “o modo de produção de vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a

consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência." (MARX, 1983, p.24)

Assim, para dar conta de uma formação integral, coloca-se a necessidade de uma educação pensada de forma séria, ou nas palavras de Manacorda, "*a exigência de uma educação austera"* (MANACORDA, 2000, p.68, grifo meu), que é uma condição considerada por Gramsci como fundamental para a efetivação da escola única do trabalho, posicionando-se finalmente contra o espontaneísmo.

Mas sobre qual espontaneísmo Gramsci posiciona-se contra? Para responder a essa pergunta, Manacorda lembra que se não for analisada devidamente a distância entre o autoritarismo jesuítico e o liberalismo rousseauniano, elimina-se toda a possibilidade de entender seriamente a austera concepção pedagógica gramsciana que, entre os dois riscos opostos do espontaneísmo e do autoritarismo, procura elaborar uma concepção original. Dessa forma, descarta o velho autoritarismo e capta perfeitamente a contradição do espontaneísmo, cujo respeito pela criança se traduz na prática, pelo seu abandono. (MANACORDA, 2000, p. 75).

A essa exposição o autor resgata uma passagem de uma das cartas de Gramsci, a qual diz que renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva, extraindo caoticamente do ambiente geral todos os motivos de vida. A adesão à espontaneidade infantil, esta sim de forma positiva, deve estar limitada à primeira infância, ou seja, até os cinco anos, porque nesse período se devem seguir as inclinações da criança, devendo ser negada para as idades posteriores. Para tal conclusão, Gramsci tomou alguns elementos da psicologia da primeira infância, os quais representam a passagem de um momento de imagens e representações para um momento em que se formam os primeiros nexos lógicos. Reforça Gramsci que, após esse período, não se deve deixar cristalizar por uma espécie de idolatria em relação à criança, mas se adequar a suas novas possibilidades lógicas e forçá-las o quanto possível. (MANACORDA, 2000, p.71-72).

A partir dessas observações, a educação tem que ser exigente para que possa estimular o desenvolvimento da criança, não concebendo, portanto, uma visão puerocêntrica que a transforma num mito. Para Gramsci, as crianças amam e são felizes quando são consideradas como iguais. (MANACORDA, 2000, p. 73)

Esse amadurecimento das reflexões de um plano metafísico para uma crítica a essa visão permitiu que Gramsci compreendesse a história como condicionamento do homem, como *coerção*, palavra esta considerada chave em sua pedagogia. Entretanto, não se deve considerar aqui o sentido negativo da palavra como repressão ou coibição, mas a sua positividade, ou seja, no ato de formar na criança, o incentivo aos hábitos necessários para a aprendizagem e para a socialização.

O termo coerção é utilizado em uma das cartas de Gramsci à Giulia, sua esposa, em dezembro de 1929, quando reconhece que o desenvolvimento de seu filho Délio está um tanto atrasado em relação a sua idade. Critica também a forma metafísica como sua esposa e a família dela se posicionam em relação ao desenvolvimento infantil, tendo em vista as informações que até então recebera do filho:

> Mas, do complexo desses dados tive a impressão de que sua concepção e a dos outros membros de sua família é muito metafísica, isto é, pressupõe que todo um homem em potencial existe na criança e que cabe ajudá-la sem coerções a desenvolver aquilo que já contém de latente, deixando obrar as formas espontâneas da natureza ou sei lá o quê. Eu, ao contrário, penso que o homem é toda uma formação histórica, obtida com a coerção (entendida não só no sentido brutal e de violência externa) e é quando basta; de outro modo, cairíamos numa forma de transcendência ou imanência. (GRAMSCI, 1978, p.145).

A interlocução que Gramsci estabelece com o mundo exterior ao cárcere, por intermédio das cartas, permite formular os conceitos que lhe serão fundamentais ao sugerir a Escola Unitária. Outro exemplo dessa interlocução é a rigidez e seriedade com que trata a educação. Em uma de suas cartas remetida a sua mãe, Gramsci analisa que sua sobrinha Mea (Edmea) poderia ser mais madura intelectualmente, uma vez que o próprio Gramsci, na idade da sobrinha, o era. Nesse sentido, observa que pelo que seu irmão lhe descrevera, “Mea não tem lido, senão os livros escolares”. Chama atenção dizendo que “Em suma deve procurar habituá-la a trabalhar com disciplina e a limitar um pouco a sua vida ‘mundana’: ‘menos êxitos de vaidade, mais seriedade em substância’”(GRAMSCI, 1978, p.163). Gramsci atribui esse atraso observado no desenvolvimento intelectual de

sua sobrinha a uma educação condescendente, desprovida de todo o elemento de coerção. (MANACORDA, 2000, p.79).

Ao analisar o que Gramsci escreve sobre Mea, Nosella observa que as pessoas devem lutar pelo domínio do seu ambiente para não se deixar oprimir. Esta afirmação pode ser observada em uma das cartas remetidas ao irmão Carlo.

> O ambiente de Mea é em primeiro lugar vocês aí, depois os seus amigos, a escola e finalmente todo o lugarejo... de quais setores receberá Mea os impulsos para os seus hábitos, os seus modos de pensar, os seus juízos morais? Se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la, usando da autoridade que vem do afeto e da convivência familiar e fazendo pressões sobre ela, de modo afetuoso e amável, mas todavia rígido e inflexivelmente firme, sem dúvida a formação espiritual de Mea será mecânica. (GRAMSCI,1978, p.165).

A reflexão de Gramsci sobre a questão do ambiente vai contribuir nas discussões posteriores às questões educacionais. Uma vez observado o ambiente em que se encontra a educação de sua sobrinha, questiona a cargo de quem ficará a responsabilidade pela educação dela. Questiona-se, portanto, que renunciar a formar a criança significa, apenas, permitir que sua personalidade se desenvolva extraindo caoticamente do ambiente geral todos os motivos de vida (MANACORDA, 2000, p.81).

Para tanto, Gramsci estabelece algumas definições sobre o ambiente, sob o signo de uma equação: “inatismo = renúncia de educar”. (MANACORDA, 2000, p. 81). Por isso, para Gramsci, a educação é uma adaptação ao ambiente, mas também e, sobretudo, é uma luta contra esse ambiente, para não permitir que esse influa casualmente, mecanicamente como autoridade, como pressão. Segundo Manacorda (2000, p. 81), o problema coloca-se como uma opção entre naturalidade e autoridade, isto é, intervenção humana, na pressuposição de que não se pode falar de natureza do homem, mas tão somente de um ambiente historicamente determinado. Nesse sentido, o discurso é mais amplo que a relação imediata entre adultos e crianças.

Se Gramsci aceitasse a formação das crianças de forma espontânea, princípio o qual fora contra, o ambiente assumiria tal responsabilidade. Mas ao contrário, quando Gramsci toma o ambiente enquanto meio das relações dos homens e os considera em sua história, nega qualquer tipo de educação que não

seja aquela voltada a toda a coletividade, colocando-se contra a dualidade da escola.

Nosella, a partir disso, identifica na carta de agosto de 1930, os conceitos de *hegemonia e senso comum*: “o senso comum é a síncrese mecânica do que pensam as moléculas sociais, isto é, é o pensar difuso do ambiente social”. Observa ainda que o ambiente ao qual se refere Gramsci “é um educador poderoso e primordial que torna indispensável, como contraponto, o estabelecimento de uma linha hegemônica mais elevada que dê a direção ao processo educativo das gerações mais novas.” (NOSELLA, 2004, p.125).

Cabe aqui um parêntesis, pois é necessário aprofundar o conceito de hegemonia, entendido como o conjunto das funções de domínio e direção, exercido por uma classe dominante no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade. Assim, a hegemonia é composta de duas funções, ou seja, de domínio e de direção intelectual e moral. (MOCHCOVITCH, 2001, p.20). Dessa forma, a hegemonia dá conta das relações travadas entre as classes sociais, especificamente fora do terreno da produção econômica, permitindo trabalhar com os aspectos da direção cultural e política que envolve as classes fundamentais da sociedade. O que interessa para Gramsci é como mudar a hegemonia e como pode o proletariado estabelecer sua hegemonia sobre as outras classes subalternas da sociedade, pois uma visão de mundo coerente e hegemônica, que consegue adesão e alianças, é imprescindível para que a classe operária possa abalar a hegemonia burguesa e conquistar sua hegemonia ideológica antes mesmo da tomada de poder (MOCHCOVITCH, 2001, p. 21).

Dando continuidade às reflexões de Gramsci sobre algumas estratégias educativo-disciplinares, observando o desenvolvimento dos meninos e das meninas, sua preocupação se volta para a aquisição do hábito de estudo, que deve ser adquirido e ensinado com jeito até os 14 anos. Para isso, Gramsci considera duas fases distintas na vida das crianças: antes e depois da puberdade. Para os meninos, antes da puberdade a personalidade ainda não está formada e é mais fácil guiar sua vida e fazer com que adquira certos hábitos e disciplina. Porém, após a puberdade a personalidade forma-se de modo impetuoso. Logo, para as mulheres, diz Gramsci, a puberdade é uma crise muito mais grave e complexa do

que para os homens: com a vida moderna e a relativa liberdade das mulheres, o problema torna-se ainda maior. (NOSELLA, 2004, p. 125).

Esse interesse em conhecer e estudar o desenvolvimento da criança e do adolescente deve-se à necessidade de estabelecer princípios educativos e metodológicos diferenciados para o ensino de primeiro, segundo e terceiro graus.

Nosella observa ainda que a defesa da disciplina na educação e nas escolas, a partir das posições de Gramsci, tem como objetivo educar para uma liberdade historicamente definida. Por isso, dois tipos de disciplina – externa e autodisciplina – devem corresponder ao processo psicológico de amadurecimento. Quando Gramsci estabelece de cinco a oito horas de estudos (sentados à mesa), desfaz segundo Nosella, a idéia de que o trabalho intelectual seja algo meramente criativo. O trabalho intelectual, para Gramsci, é também um esforço muscular e nervoso. Nesse sentido observa:

> Ora, estabelecer o trabalho industrial moderno como princípio educativo, significa também, de certa forma, introduzir na escola e na educação familiar, a disciplina moderna (inclusive como o fordismo a pensou): a disciplina também é histórica, pois a pré-industrial é bem diferente da industrial. Essa disciplina visa adquirir a autodisciplina, a autonomia e a liberdade.... [...] Enfim Gramsci estabelece o trabalho industrial moderno como princípio geral de toda a educação familiar e escolar; mas é com base na evolução psicológica do homem que estabelece princípios educativos metodológicos [...] (NOSELLA, 2004, p.126).

Como bem anunciara Nosella anteriormente, a concepção de escola unitária de Gramsci só foi possível tendo em vista o trabalho como princípio educativo, ou seja, da íntima relação entre trabalho e educação. Assim, é importante se elucidar o trabalho como princípio educativo, tomada essa, sistematizada na próxima seção.

1.4.2 O Trabalho como princípio educativo e a unitariedade

A partir do trabalho como princípio educativo, ou seja, da íntima relação entre trabalho e educação, Gramsci constrói sua concepção de escola unitária, a qual tem como princípio fundamental a questão do trabalho. Tal importância dada ao tema não se refere ao trabalho simplesmente por ter sido algo escolhido ao acaso, mas sim por fazer parte de suas preocupações com a realidade italiana.

Manacorda (2004, p. 332) recolhe a contribuição gramsciana para a educação. Lembra que “sua análise da crise da organização escolar e a sua pesquisa de um novo princípio educativo, tendo como base Marx e as contradições da experiência soviética, partem da relação entre o desenvolvimento científico-técnico e a escola e se concluem com uma volta ao desenvolvimento social.”

Mas a qual trabalho Gramsci se refere? Justamente àquele trabalho que estava em curso no desenvolvimento de seu país – o trabalho industrial moderno, que, segundo Manacorda, jamais representou para Gramsci “uma mesquinha ou monstruosa máquina de preparação de mão-de-obra”. (MANACORDA, 2000, p.135).

Sobre esse princípio, Nosella também possui importante contribuição, ao afirmar que:

> Gramsci volta a defender a mesma tese do trabalho industrial como princípio educativo, relacionando epistemologicamente e diretamente a atividade intelectual do operário com o seu próprio esforço muscular - nervoso, não como um fato individual concreto e sim como um fato universal abstrato, isto é, “enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social” (NOSELLA, 2004, p. 174).

Sob este aspecto, Gramsci constrói o conceito de unitariedade. Para Nosella, a uniltariedade entre as mãos e a mente será construída resgatando de um lado a intelectualidade do operário e, de outro, o efetivo trabalho físico do intelectual. O trabalho intelectual requer um esforço muscular nervoso que transforma a matéria, a natureza, o instinto e a cultura para o bem-estar de todos os homens. Assim, o intelectual não pode esquecer que seu próprio ofício é também um trabalho e, ao mesmo tempo, que o trabalhador pensa. Do mesmo modo, trabalhador operário não pode esquecer que a função do intelectual não consiste em genialidades misteriosas, mas no esforço disciplinado. (NOSELLA, 2004, p.174).

Compreende-se, portanto, que a unitariedade, categoria marcadamente definitiva no pensamento de Gramsci, se constrói na relação da união da ciência e do trabalho. Nesse sentido, a escola deveria levar em consideração esta unitariedade ou organicidade entre escola e sociedade no momento do trabalho educativo. Entretanto, Gramsci observa que, ao contrário, para a maioria das

crianças havia uma enorme dicotomia entre a concepção educativa representada pelo currículo escolar e a concepção de vida e de história representada pelas relações sociais concretas em que viviam as crianças do seu tempo. (NOSELLA, 2004, p. 174).

O distanciamento entre aquilo que a escola trabalhava com a realidade vivida foi fator importante para Gramsci consolidar o trabalho (industrial), como princípio educativo. Marx também se ocupou do trabalho quando analisou a escola e sua função, colocando-o como elemento principal do trabalho escolar. (MANACORDA, 1996, p. 27)

Da mesma forma, assim como Gramsci, havia em Marx a preocupação com um ensino que não fosse puramente técnico, o qual atendesse apenas à demanda burguesa de mão-de-obra. Era necessário aliar o trabalho ao ensino, tendo em vista possibilitar a emancipação da criança ou do adolescente, ou mesmo, como lembra Manacorda, "a exigência da versatilidade do operário, a necessidade de substituir uma população operária (unilateral) mantida em reserva, para fazer frente às variações do trabalho pela absoluta disponibilidade do homem onilateral". (MANACORDA, 1996, p.30). Ou seja:

> A partir desse pensamento, observa-se que a formação não poderia se dar puramente técnica, mas que pudesse considerar o homem na sua onilateralidade. Esse termo aparece com Marx no momento em que discute a divisão do trabalho. Para ele, a onilateralidade é considerada objetivamente como o fim da educação. A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela a divisão do homem. Esta divisão se torna verdadeiramente divisão, quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas divisões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário e do intelectual. (MANACORDA, 1996, p.67).

Marx, segundo Manacorda, ao colocar diversos conceitos que caracterizam o trabalho como deformidade do ser humano, em função da unilateralidade com que é empregado sob o capitalismo, faz uma interessante análise de como esse modo de produção aliena o homem trabalhador, ao mesmo tempo em que refina suas necessidades sob o princípio da divisão do trabalho e que cria a possibilidade de que a produção e o consumo caibam a indivíduos diversos. Porém, isso é "apenas uma condição de positividade relativa, porque a divisão do trabalho submete todos a

seu signo, sem deixar lugar para a onilateralidade, no máximo, apenas para uma multiplicidade de necessidades e prazeres.” (MANACORDA, 1996, p. 75-76)

Por esse falseamento positivo do trabalho unilateral, Manacorda parafraseia Marx, no que toca a questão: sobre o que é trabalho segundo a realidade e segundo a possibilidade; que o trabalhador é, segundo a realidade, unilateral, e, segundo a possibilidade, onilateral. (MANACORDA, 1996, p. 75)

A partir disso, a formação da *onilateralidade* propõe-se como o oposto daquilo que o trabalho dividido e alienado tem caracterizado no homem. Dessa forma, esse conceito vem ao encontro do pressuposto conceitual da Escola Unitária em Gramsci, uma vez que,

> A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em conseqüência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 1996, p. 81)

A exclusão a que está submetida à maioria dos trabalhadores, em função da divisão do trabalho, também dividiu a educação, uma vez que impõe a necessidade de uma escola para a elite e outra para a massa, fato que ainda hoje é realidade. Gramsci já observava essa divisão quando dizia que a divisão da escola em clássica e profissional atendia aos interesses do capitalismo ao oferecer uma escola profissional destinada às classes instrumentais, enquanto a clássica se destinava às classes dominantes e aos seus intelectuais. (GRAMSCI, 2004, p. 33).

Nesse sentido, a escola que pudesse oferecer aos alunos um conjunto de possibilidades e de acesso à cultura geral ficou relegada apenas à esfera burguesa, enquanto aos trabalhadores restou uma escola dogmática que trabalhava com as concepções folclóricas.

Gramsci, ao tratar das concepções folclóricas, volta o seu olhar à filosofia do seu tempo e, inicialmente, faz uma reflexão em relação à ausência da cultura e da história nas disciplinas escolares, cujas reflexões permitem explicar a realidade. Nesse sentido, afirma que é preciso destruir o preconceito de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser uma atividade intelectual própria de um determinado grupo. Diz ainda que todos os homens são filósofos, definindo os limites e as

características dessa filosofia espontânea que está contida na própria linguagem, no senso comum e no bom senso e, ainda, na religião popular. A partir disso, distingue diferentes patamares de conhecimento filosófico sobre a realidade, os quais classifica como: folclórico, senso comum, bom senso e senso filosófico. (GRAMSCI, 2004, p. 95)

Ao tratar do senso comum, Gramsci o analisa a partir de conexões entre a religião e a filosofia. Para ele, religião e senso comum são coletivos, ou seja, não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um "devir histórico". A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o "bom senso", que se contrapõe ao senso comum. (GRAMSCI, 2004, p.96).

A partir disso é que Gramsci vai desenvolvendo análises sobre a filosofia e o fato de haver ou não uma verdadeira concepção de mundo. Assim, vai buscar nas diferentes épocas como nascem e como se difundem essas diferentes concepções, no que chama de quadro da história da filosofia, que mostra como foi a elaboração que o pensamento sofreu no curso dos séculos.

Em suas reflexões posteriores, Gramsci vai observar que na filosofia destacam-se, nitidamente, as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, ao contrário, destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de certa época, em certo ambiente popular. Nesse sentido afirma ele,

> que toda a filosofia tende a se tornar senso comum de um ambiente, ainda que restrito (de todos os intelectuais). Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que – tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela – se torne um senso comum renovado com a coerência e o vigor das filosofias individuais (GRAMSCI, 2004, p.101).

A partir dessa concepção é que Gramsci observa que uma filosofia da práxis só pode apresentar-se como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente. (GRAMSCI, 2004, p. 101).

O que importa nesse trabalho é exatamente articular ao pensamento de Gramsci uma das proposições contidas na Educação do Campo[13], cujo conteúdo refere-se ao desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo, que é o da práxis[14]. Se para Gramsci o núcleo sadio do senso comum decorre de expressões populares e isso possibilita a elaboração de uma filosofia própria, uma vez que toda a filosofia tende a se tornar senso comum, isso se torna um aspecto relevante à política para a Educação do Campo. Isso porque para a organização nacional do movimento reivindicatório por políticas públicas para a Educação do Campo, a base do trabalho também se encontra nas expressões populares.

Devido a isso, há um discurso nesses documentos que apontam que a Educação do Campo é uma Educação *do* campo, por representar o pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas, dizendo respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira. Nessas palavras, fica claro que "não basta construir escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo". (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004. p.27, grifos dos autores).

Assim, o que Gramsci identifica como filosofia espontânea diz respeito a todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece como "folclore" (GRAMSCI, 2004, p.93). E o senso comum não é a filosofia dos não-filósofos, mas aquela baseada na atividade prática imediata, que se torna aceita pela maioria na solução e na explicação das questões cotidianas. Mas isso não significa, para Gramsci, uma forma única de interpretar a realidade,

> O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o "folclore" da filosofia e, como o folclore apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive os cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconseqüente, conforme a posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia. (GRAMSCI, 2004, p. 114)

[13] A educação do campo nesse momento diz respeito às proposições, contidas nos documentos elaborados pelo Movimento Nacional "Por Uma Educação do Campo", não se tratando, portanto, da Proposta de Educação do Campo de Concórdia. Na seqüência, o trabalho explanará essas divisões.

[14] Ao se referir à práxis, o documento ressalta a importância de se avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. (MOLINA, 2005, caderno 05, p.15)

Para Gramsci, quando se elabora, na história, um grupo social homogêneo, elabora-se também contra o senso comum uma filosofia homogênea, isto é, coerente e sistemática. A essa concepção Gramsci faz uma crítica ao *Ensaio Popular,* que diz equivocar-se a partir do pressuposto de que a essa elaboração de uma filosofia original das massas opunham-se os grandes sistemas das filosofias tradicionais e a religião do alto clero. Gramsci esclarece que essas filosofias são desconhecidas pelas multidões, não tendo eficácia direta sobre o modo de pensar e agir. Porém, não significa que sejam desprovidas inteiramente da eficácia histórica, por essa eficácia ser de outra natureza, por influírem sobre as massas populares como força política externa e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa. Por certo, diz Gramsci, isso não quer dizer que se devam esquecer as críticas às filosofias sistemáticas dos intelectuais. Quando, individualmente, um elemento da massa supera criticamente o senso comum, ele aceita por esse mesmo fato uma filosofia nova: por isso a necessidade de uma filosofia da práxis. (GRAMSCI, 2004, p.114-115).

Aliás, por seu caráter tendencial de filosofia de massa, a filosofia da práxis só pode ser concebida de forma polêmica, de luta perpétua. "*Todavia, o ponto de partida deve ser sempre o senso comum, que é espontaneamente a filosofia das multidões, as quais se tratam de tornar ideologicamente homogêneas"*. (GRAMSCI, 2004, p. 116, grifo meu)

Essa longa e metódica exposição acerca da posição de Gramsci sobre o senso comum deve-se ao fato de que, a todo o momento, os documentos referentes à Educação do Campo, sejam eles elaborados pelos Movimentos Sociais, pelo Estado (por meio da SECAD[15]), – inclusive a Proposta de Educação do Campo de Concórdia, que é objeto desse estudo, apresentam como justificativa para a definição de políticas específicas o fato dessas representarem anseios que expressam as necessidades dos sujeitos que moram no campo, que se pode compreender como sendo expressão espontânea da filosofia das multidões. Eis algumas dessas manifestações, as quais justificam uma Proposta Específica de Educação para o Campo:

[15] Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade.

> Entende-se por *escola do campo* aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização [...] [16](KOLLING, 1999, s/p)
>
> O campo do Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimento de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
>
> A educação básica do campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
>
> Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história[17]. (CALDART, 2003, p. 61)
>
> A maioria dos alunos das Escolas do Campo são filhos de agricultores que vivem e sobrevivem das atividades do campo. Estas caracterizações os tornam sujeitos deste espaço social, observada suas relações nesse contexto, o que conseqüentemente desencadeia sua cultura e seu modo de vida. É necessário nesse contexto que a escola faça parte destas discussões para juntos pensarem em boas alternativas de melhorar e, muito mais do que isso, formar educandos que tenham idéias prospectivas neste espaço.[18] (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 14-15).

Observa-se que, tanto nos documentos nacionais como nos municipais, a Educação do Campo parte do princípio de que as necessidades expressas nas relações de produzir no campo são o ponto de partida na dinâmica da construção da proposta. Porém, nesse caso, coloca-se a necessidade de questionar que, apesar de se aproximar dos princípios da escola unitária, tomando como referência a realidade como ponto de partida, essas propostas de Educação do Campo, se ficarem limitadas a tais especificidades, podem não garantir a todos o mesmo ponto de chegada. Isso porque as necessidades que as propostas objetivam satisfazer são apenas a valorização da cultura do povo do campo que, nesse caso, camuflam as desigualdades sociais concretamente existentes à realidade.

---

[16] A referida proposição está contida no primeiro caderno da coletânea de cinco, publicados pela Articulação Nacional. O conteúdo desse primeiro se refere à memória, ou seja, a resgatar tudo que constituiu parte da Educação do Campo.

[17] Retirado do texto: A escola do Campo em Movimento, de Roseli Salete Caldart, 2003. As três proposições citadas pela autora, referem-se às idéias que possibilitam a dinâmica das lutas pela implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo. (CALDART, 2003, p.61. Publicado por Currículo Sem Fronteiras, v.3, n.1, pp60-81, Jan/jun/03)

[18] As observações extraídas compõem a Proposta de Educação para as Escolas do Campo do Município de Concórdia, 2003.

Tais discursos são baseados nos preceitos neoliberais colocados em termos como eqüidade, alteridade[19] e respeito às diferenças para justificar planos setoriais de educação, os quais acabam reforçando ainda mais as desigualdades. O Estado até reconhece essas diferenças, no entanto, ao propor uma educação diferente para os diversos grupos, como do campo e da cidade, por exemplo, volta a legitimar a dualidade pelo fato de confundir e identificar as desigualdades dentro da ordem das diferenças culturais, desconsiderando o contexto social, político e econômico.

A partir das reflexões acerca da ação transformadora da filosofia, fica patente a grande preocupação de Gramsci com as formas de pensar e de sentir das classes subalternas, uma vez que qualquer processo de transformação da consciência passa pelo senso comum criticado e pelo bom senso elaborado.

Após essas digressões acerca da finalidade da educação, observa-se que Saviani, Gramsci e Marx trataram a educação e a escola enquanto elementos essenciais para o processo de desenvolvimento da humanidade. Foi comum encontrar em suas teorias conceitos relativos à categoria trabalho, enquanto princípio educativo, ou seja, como fundamento do e para o processo de formação humana, bem como das condições para a inserção no mundo do trabalho, isto é, a união do ensino de cultura geral e ao do trabalho profissional, ou mesmo, como dizia Marx, a união entre ciência e trabalho. Apesar de estes teóricos terem vivido em momentos históricos diferentes, suas análises acerca da escola não deixaram de observar as bases concretas de desenvolvimento da sociedade, o que consideram fundamental no momento de organização de suas concepções pedagógicas.

1.4.3 A concepção de Escola Unitária em Gramsci

As desigualdades impostas pelo contexto político-social, econômico e cultural do seu tempo, que se desenvolvia por meio do pleno domínio da indústria do norte italiano sobre o sul agrícola atrasado e, mais tarde, pelo regime fascista que concentrou ainda mais o poder econômico e político nas mãos da burguesia,

[19] Eqüidade e alteridade são termos recorrentes e comuns em documentos dos organismos multilaterais, como o Relatório Jacques Delors, o qual propõe as diretrizes para a Educação, inclusive do Brasil, para o século XXI. (UNESCO, 2001)

foi o cenário para pensar a escola unitária. O desenvolvimento industrial fez aumentar a necessidade de um novo tipo de intelectual urbano e, deste modo, houve uma cisão da escola clássica e técnica, esta última profissional, mas não manual.

Dessa forma, essa nova configuração do cenário Italiano que entrelaça ciência e trabalho na indústria moderna, cria a necessidade de uma escola que seja também de cultura geral, como era a antiga escola clássica, mas voltada agora de uma cultura nova, ligada à vida produtiva. (MANACORDA, 2000, p.153)

A concepção de *escola unitária* de Gramsci opõe-se à dualidade da escola liberal-capitalista por apresentar propostas para superar as diferenças que contribuem para a exclusão de muitos do acesso e do direito à educação. O modelo imposto pelo próprio desenvolvimento capitalista é baseado na separação entre classes e, conseqüentemente, na educação propõe uma escola para a elite e outra para o povo, uma para o dirigente e outra para o trabalhador.

Essa dualidade sempre existiu no contexto das sociedades divididas em classes e, nesse sentido, essa divisão também se apresenta na existência de uma escola para a cidade e de outra para o campo, o que, a partir das propostas neoliberais, tem ganhado novos contornos. Desse modo, para avaliar o conteúdo da proposta de Concórdia para a escola do campo, em primeiro lugar, a concepção gramsciana de escola unitária se impõe como referência fundamental, pois se coloca como,

> *Escola única inicial* de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo 'justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2004, p.33-34, grifos meus).

É importante voltar a atenção para a reflexão que Gramsci procura evidenciar ao propor a Escola Unitária, não apenas à sua organização e ao método de ensino, mas também "a uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que chama de folclóricas".(GRAMSCI, 2004, p. 37).

Contudo, a concepção folclórica não se esgota aqui. No caderno 11, Gramsci, ao tratar do senso comum, estabelecerá outras relações necessárias à compreensão de uma nova concepção de mundo.

A preocupação sobre a escola única é conteúdo na carta escrita em 14 de dezembro de 1931. Nesta, Gramsci pede a Giulia para ser informado sobre "o quadro científico no qual se situa a escola que freqüentam Giuliano e Delio" (GRAMSCI, 1978, p.259). Isso porque gostaria de compreender os comentários que sua esposa fazia nas cartas com relação a eles. O interesse pela escola se expressa na preocupação de que a finalidade desta, na sua concepção, não estivesse sendo alcançada. Dizia ele:

> Interessa-me saber como foram introduzidos na escola primária o princípio das brigadas de assalto e os cantinhos especializados, bem como quais os fins pedagógicos que se propõem alcançar. É possível que nasça a dúvida de que isto acelere artificialmente a orientação profissional e falsifique as inclinações das crianças, levando a perder de vista a finalidade da escola única que é a de conduzir os menores no sentido de um desenvolvimento harmônico de todas as atividades, até que o ponto da personalidade formada ressalte as inclinações mais profundas e permanentes porque nascidas em um nível mais alto de desenvolvimento de todas as forças vitais, etc, etc. (GRAMSCI, 1978, p.259).

Com essas contribuições, cujo conteúdo volta-se para a formação intelectual de todo o povo, a categoria "Escola Unitária" se torna fundamental enquanto elemento que possibilite estabelecer análises do processo educacional hoje, por considerar essa uma escola para todos, cujo conteúdo não seria esvaziado, mas que aliasse a cultura geral com o desenvolvimento tecnológico, impresso pelo tempo histórico em questão. Sendo assim, é possível confrontar essa concepção com as propostas de educação do campo, especificamente a de Concórdia, e com as múltiplas influências das propostas liberais de educação que têm se desenvolvido no modo de produção capitalista.

Nosella observa que a preocupação de Gramsci se voltava para a superação da crise da escola tradicional italiana, valorizando o potencial educativo da escola humanista tradicional, mas também interessado em defender um novo tipo de escola mais orgânica ao mundo industrial, uma vez que ocorria o processo de modernização da indústria. Nas palavras do próprio Gramsci, a questão fica mais elucidativa: "a crise escolar que hoje violentamente se manifesta está ligada ao fato

de esse processo de diferenciação e especialização ocorrer de forma caótica, sem claros e precisos princípios, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado" (GRAMSCI, 1975,1531 apud, NOSELLA, 2004, p.166).

Nesse sentido, a crise da escola para Gramsci está em seu método por ser conseqüência de uma crise orgânica mais abrangente e geral. Porém, Gramsci não está interessado em abandonar a essência metodológica da escola tradicional, convertendo-a em profissional, mas propõe uma solução que deveria seguir a linha: escola única inicial, de cultura geral, humanista, formativa e que consiga equilibrar o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e intelectualmente (NOSELLA, 2004, p.167).

A concepção de Escola Unitária desenvolvida por Gramsci tem sua estrutura embasada na Educação do Estado Socialista Soviético, em oposição à organização liberal da escola italiana do seu tempo[20], que lhe parecia lenta demais. Assim, não se prende ao modelo da escola clássica italiana, mas antes ao da escola única do trabalho, tal como ele havia conhecido nos anos em que passara na União Soviética, e que é justamente uma escola em nove séries, dos oito aos dezessete anos de idade. (MANACORDA, 2000, p.160). Segundo Manacorda, Gramsci defende que:

> a Escola Unitária é a escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial); que o seu objetivo é a formação de valores fundamentados no humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão; que a instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresentam sempre para ele como uma série contínua; que para ele nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho. (MANACORDA, 2000, p. 163).

Contudo, observa-se em nossos dias a tendência da não-valorização desses elementos do humanismo. O modo de produção capitalista sempre tem incentivado a concorrência e a dominação de uns sobre os outros. A tendência econômica, na acumulação flexível, tem ditado regras, princípios e valores que normatizam a vida das pessoas, bem como o conhecimento científico é considerado peça importante nessa engrenagem. Segundo Harvey (2005, p.150), "o próprio saber se torna uma

[20] Ao referir-se a "atual escola italiana" deve-se levar em consideração que Gramsci vivia no período de 1920, no contexto entre guerras e fascismo em que, segundo ele, a educação passava por uma crise e, sua proposição para uma Escola Unitária, segundo Manacorda, seria a perspectiva que Gramsci propõe para solução racional da crise. (MANACORDA, 2000,p.160).

mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas."

Nesse sentido, o que a escola tem implícito em sua prática é apenas o modo de fazer bem feito, o melhor possível, ou seja, o modelo baseado no desenvolvimento de competências[21]. Educar para o desenvolvimento das competências tem secundarizado a cultura geral e evidenciado os aspectos comportamentais de caráter utilitário e imediato. Um exemplo típico de que não somente a escola, mas também a sociedade, coloca essa função para a educação, aparece estampado na Revista Exame, de 27 de setembro de 2006. A reportagem de capa, "O preço da ignorância", atribui à educação o baixo nível de desenvolvimento econômico do país. Isso se explicita no momento em que a reportagem aponta que "enquanto a educação brasileira não der um salto qualitativo, o país continuará patinando e comendo poeira dos rivais" (EXAME, 27/09/06, p. 20-30). Como se a educação por si só fosse capaz de transformar a economia.

Tomar, portanto, o saber como mercadoria torna-se uma conseqüência do modo imperativo de como o capitalismo foi se constituindo num sistema que passa por processos individuais, vazio na formação de valores fundamentais ao humanismo, bem como na própria alienação do homem frente ao processo produtivo, segundo os ideais liberais. Essas premissas são idéias totalmente contrárias àquelas propostas por Gramsci no momento em que discute a escola unitária. Essa é a tendência de valorizar mais o *ter* em substituição ao *ser*, em detrimento de outros valores, ou seja, da idéia de posse, tema que é discutido por Marx no momento em que analisa a propriedade privada. Essas considerações levam em conta a transformação das relações sociais em função do modelo de produção capitalista. Nesse sentido, Marx afirma que:

[21] Para Guiomar Namo de Mello, o conceito de competência não é novo na psicologia, nem na pedagogia. A competência se caracteriza como a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores, decisões de agir de modo pertinente em uma determinada situação. (MELLO, 2004, p.55). Contudo, muitos autores fazem críticas, uma vez que dos acordos estabelecidos nos encontros entre os países consignatários, resultaram, segundo Rech (1997, p.39-40), "posições consensuais" que tratam de desenvolver *competências* fundamentais, requeridas para as necessidades do mundo do trabalho. Dessa maneira, tais idéias corroboram com os princípios do Relatório Jacques Delors, cujo princípio de educação apóia-se nos quatro pilares, ocultando uma educação que valoriza a cultura geral, esta desnecessária ao desenvolvimento do capital nos dias atuais.

> A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objeto só é diretamente possuído, comido, bebido, transportado no corpo, habitado, etc, ou melhor, quando é *utilizado.*
>
> [...] Portanto*, todos* os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de *todos* os sentidos, pelo sentido do *ter*. O ser humano viu-se forçado a reduzir-se a esta total miséria a fim de produzir toda a sua riqueza interior. (MARX, 2004, p.142, grifos do original).

Tendo em vista as modificações ocorridas no modo de produzir e organizar a vida surge, portanto, outro modo também de organizar a escola que requer uma formação de mão-de-obra para postos no mercado de trabalho braçal e outra para os postos de trabalho qualificado, uma vez que essa é uma das características fundamentais no capitalismo.

Ao lado do tipo de escola humanista, destinada a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, foi criando-se, paulatinamente, todo um sistema de escolas especializadas de diferentes níveis para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas, mediante uma precisa especificação. (GRAMSCI, 2004, p.32-33). Nesse contexto, observa-se que a dualidade é uma característica própria da sociedade dividida em classes.

Então, a crise[22] institucional a que Gramsci se referia, ao propor a *escola unitária,* diz respeito ao fato de que esse processo de diferenciação e particularização da escola ocorria de modo caótico e sem um plano bem estruturado e estudado. Para ele, a crise do programa e da organização escolar, ou seja, de uma política de orientação geral de formação de modernos quadros de intelectuais, era devida, em grande parte, a uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral da sociedade. Concluía ainda que a divisão da escola em clássica e profissional era um esquema racional de divisão para as classes, ou seja, a escola profissional para a classe instrumental e a clássica para as classes dominantes e seus intelectuais.

Esse tipo de dualidade deveria, segundo Gramsci, ser abolida. Este autor questiona a tendência atual de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não

[22] A crise escolar é caracterizada pela separação entre a escola e a vida. "O fato de que um clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta essas condições" (GRAMSCI, 2004, p.45).

imediatamente interessada) e "formativa"(GRAMSCI, 2004, p.33). Vê-se, que, insistentemente, Gramsci procura pautar a discussão da escola única, criticando o modo como as questões italianas vinham sendo tratadas, bem como se propunha a procurar uma solução que organizasse a educação e que pudesse dar conta desses problemas.

Da mesma forma, ao tratar da *escola desinteressada*[23]*,* é importante destacar o interesse de Gramsci para as questões culturais que decorrem da objetiva preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário. Nesse sentido, uma palavra-chave que emerge é o termo "desinteressado" que conota horizonte amplo, de longo alcance, que interessa não somente a indivíduos ou a pequenos grupos, mas sim à coletividade. (NOSELLA, 2004, p.42).

Nosella observa que a fúria de Gramsci se dava, inclusive, por perceber que o Estado italiano, nesse período, preocupava-se em criar uma escola do trabalho, porém diferente da socialista. O Estado tinha por objetivo fundi-la com a oficina, simplesmente para utilizar os alunos das escolas na reprodução das munições que a guerra requeria. (NOSELLA, 2004, p.46, apud GRAMSCI).

Observa-se, portanto, que o princípio da escola única, como da então proposta pelo Estado italiano, era o trabalho. Porém, para esse como forma de domínio e exploração da força de trabalho do povo e, e para Gramsci, como forma de superar a dualidade existente e a condição de formação de modernos quadros intelectuais por meio da união do nexo ciência e trabalho.

Na *escola unitária,* a formação humanística de inserção do jovem na atividade social ocorreria depois de tê-lo elevado para criação intelectual e prática e a uma certa autonomia e capacidade de iniciativa. Gramsci observa ainda que a

[23] Para Nosella, o conceito de desinteressado, de escola ou de cultura, não pode ser analisado fora do contexto ao qual Gramsci se remete o tempo todo. Sobre esse tema, Gramsci, segundo Nosella (2004), já discutiu com Giulia: desinteressado se contrapõe a interesse imediato e utilitário, é o que é útil a muitos, a toda a coletividade, histórica e objetivamente. Exemplo que pode clarear mais a expressão é aquele em que Gramsci se refere ao ensino do latim e do grego na velha escola clássica. Ele exemplifica dizendo que naquela escola se ensinava o latim e o grego desinteressadamente. Ou seja, ninguém ensinava o latim e o grego para ser um intérprete ou garçom em hotel greco-romano. Ensinava-se latim e grego para transmitir os valores culturais e a estrutura lógico-lingüística de civilizações consideradas referências fundamentais da civilização ocidental. Assim "desinteressado não significa inútil, alienado. Esclarece que com o processo de industrialização, o grego e o latim perderam o sentido, porém o método desinteressado em que era ministrado é que deveria persistir". (NOSELLA, 2004, p.170 - 171).

idade de inserção no trabalho (atividade produtiva) depende das condições econômicas gerais da sociedade, já que essas podem exigir dos jovens uma certa contribuição produtiva imediata. (GRAMSCI, 2004, p. 36).

Encontram-se, também, em Marx, preocupações semelhantes acerca do ensino. Manacorda (1996), nesse sentido, retoma cuidadosamente a trajetória do pensamento Marxista em torno do tema a partir dos escritos do *Manifesto do Partido Comunista*, das *Instruções aos Delegados* e do próprio *Capital*. Observa que nas *Instruções* Marx analisa o entendimento que o Partido havia traçado sobre ensino, em três pontos. O primeiro, entendendo o ensino como intelectual; o segundo, a educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares; e por fim o ensino entre as crianças de nove aos dezessete anos, que poderia ser dividido em três classes. Tal ensino estaria vinculado a um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico. Isso porque, segundo Marx, a união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevariam a classe operária acima das classes superiores e médias. (MANACORDA, 1996, p. 27).

Essa forma de conceber o ensino para Marx também se opõe à proposta burguesa, a qual concebe o ensino enquanto treino dos operários, ou seja, um ensino apenas industrial (MANACORDA, 1996, p.17). O autor assim expressa essa concepção marxista: “Aliás, quando Marx fala em “O Capital” de um ‘único método’ para produzir esses homens, ele exclui assaz decididamente a validade de qualquer outra forma histórica de ensino que não seja aquela ‘do futuro’, associada ao trabalho produtivo.” (MANACORDA, 1996, 31,grifo do original)

A partir dessas observações, depois de quase trinta anos do *Manisfesto*, Marx volta a interferir pela terceira vez na redação de um programa do partido político (MANACORDA, 1996, p. 38). Dessa forma, em 1875, na *Crítica ao Programa de Gotha,* Marx traça severas críticas acerca da educação então existente:

> Educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência Escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita.
>
> Educação popular igual?. Que se entende por isto? Acredita-se que a sociedade atual (que é a que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela

> escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês? (Marx, 1961, p.224-225)

Manacorda, ao analisar essas afirmações, observa que um dos temas fundamentais da "pedagogia" marxiana é a união de ensino e trabalho produtivo para as crianças, desde que previamente abolido, o que, no *Manisfesto,* era chamado de sua forma atual; a exigência de escolas "técnicas" que, com seu duplo conteúdo teórico e prático (e apesar do abandono daquelas mais significativas definições como "politécnicas" ou "tecnológicas), representa a mesma educação do futuro[24] desejada nas *Instruções* e em *O Capital*. (MANACORDA, 1996, p.39, grifos do original).

Percebem-se, nas concepções de Marx e Gramsci, semelhanças concernentes aos princípios de uma educação voltada para toda uma nação, não somente para a classe trabalhadora, porém, em muitos momentos, ocupando-se em denunciar os problemas reais da escola dos trabalhadores, cuja dualidade era desde aquele tempo realidade concreta.

O olhar cuidadoso de Manacorda destaca que, ainda que se diferencie de Marx em pequenos detalhes acerca da questão do trabalho, Gramsci propõe uma pedagogia marxista, ou seja: "tanto a inspiração gramsciana é claramente marxista, como também não se reduz e não se confunde nunca com as demais pedagogias"(MANACORDA, 1996, p.135).

Nesse sentido, o trabalho, para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo do ensino semelhante ao que é o aspecto prático no ensino tecnológico em Marx; o trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo ao lado do ensino e de suas variadas formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método. (MANACORDA, 1996, p.135).

---

[24] Marx, ao questionar um ensino igual para todos, parece reafirmar a recusa de uma educação igual para todas as classes, sem o risco, evidentemente, de um rebaixamento de nível, como hoje se diz. Isso, segundo Manacorda, significa também confirmar a autônoma validade daquela formação intelectual que nas Instruções de 1866 era primeiramente colocada como componente do ensino, sem adjetivos. No entanto, justamente pelas aspas "na sociedade atual" reafirma-se indiretamente que na sociedade do futuro será diferente: não é a toa que o vínculo ensino-trabalho aparece aqui formulado como "um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual" (MANACORDA, 1996, p.39-40).

1.4.4 A organização da escola unitária

Em meio a tais observações, Gramsci também vai pensar a organização da escola unitária, suas divisões e os respectivos conteúdos de ensino que são de extrema importância para o pensamento educacional gramsciano, uma vez que, ao referir-se à *escola única inicial*, preocupa-se com a idade do jovem, como ocorre seu desenvolvimento intelectual e os fins que a própria escola pretende alcançar. Sugere, então, uma divisão da Escola Unitária em elementar, ginasial e média (ou liceu) (MANACORDA, 2000, p. 39).

Dessa forma, a escola unitária deveria, segundo Gramsci, corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias. O nível inicial não deveria ultrapassar três ou quatro anos e, ao lado do ensino das noções instrumentais – ler, escrever, fazer contas, conhecimentos de geografia e história –, deveria trabalhar elementos primordiais de uma concepção de mundo que lutasse contra as concepções folclóricas. Para ele "o problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos" (GRAMSCI, 2004, p.37).

Porém, ao tratar das fases posteriores, Gramsci observa que no ensino tradicional há pouca diferença entre as fases anteriores e o liceu[25]. Segundo Gramsci, "de fato, entre liceu e universidade, isto é, entre a escola propriamente dita e a vida, existe um salto, uma verdadeira solução de continuidade, não uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral)" (GRAMSCI, 2004, p. 38).

Nesse sentido, essa última fase da escola unitária deveria criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e moral para uma posterior especialização. Gramsci esclarece que seria nessa última fase, o período que inicia o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida. Apesar de toda a escola unitária ser ativa, Gramsci diz estar ainda na fase "romântica da escola ativa, porém é necessário, segundo ele, entrar na fase clássica, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas" (GRAMSCI, 2004, p.39).

[25] Na Itália o liceu equivale ao nosso ensino médio. (nota do autor – COUTINHO, 2004, p.292).

Saviani, ao levantar questões relativas à secundarização dos conhecimentos que considera essenciais na escola, corrobora com Gramsci. Diz ele que ao se questionar pela forma como a escola tem sido negligente com as questões de criatividade, de iniciativa dos alunos, ou seja, com os princípios daquilo que seria uma escola ativa, lembra que no Brasil, em 1932, era lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.* Transcorridos mais de 50 anos nestes tempos do século XXI, avalia que também se continua na fase romântica dessa escola e não se conseguiu entrar na fase clássica: "fase que ocorreu uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-a, aquilo que tem de caráter permanente, isto é, resistiu ao embate do tempo." (SAVIANI, 2003, p. 18). A partir disso, observa que o clássico na escola é a transmissão – assimilação do saber sistematizado.

Essa discussão, ora realizada, encontra sentido quando se observa o documento da Proposta de Educação do Campo de Concórdia, que valoriza o que para Saviani é clássico, ou seja, a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Tendo em vista que quando a proposta em questão quer possibilitar a todos esse saber, coloca como ponto de partida a própria prática social e como ponto de chegada novamente a prática social.[26]

Ainda na fase inicial da escola unitária, Gramsci observa que o trabalho da escola primária deva ser dogmático, ou melhor, que:

> seja necessária uma exposição "dogmática" das noções científicas, ou seja necessária uma "mitologia", não significa que o dogma deva ser o dogma religioso ou a mitologia aquela determinada mitologia. Que um povo ou um grupo social atrasado tenha necessidade de uma disciplina exterior coercitiva, a fim de ser educado civilizadamente, não significa que deva ser escravizado, a não ser que se pense que toda coerção estatal é escravidão. (GRAMSCI, 2004, p.87)

Para Manacorda, essa proposta de educação dogmática e coercitiva, segundo Gramsci, é necessária para as crianças pequenas porque na primeira infância deve-se seguir a inclinação das crianças, mas não se deve depois deixar cristalizar-se por uma espécie de idolatria em relação às suas primeiras atitudes.

[26] A proposta apresenta nesse momento, os cinco passos elaborados por Saviani, como meio para que todos tenham acesso ao conhecimento historicamente elaborado. (PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DE CONCÓRDIA, 2004, p.07).

> Deve-se, ao contrário, adequar-se às novas possibilidades lógicas e forçá-las o quanto possível. (MANACORDA, 2000, p.72)

Para a primeira infância, propõe uma pedagogia não-autoritária e, para os anos posteriores, uma pedagogia autoritária, conservando tão-somente a distinção entre toda a primeira idade (sem distinguir entre os dois e os cinco anos) e a adolescência, sendo que afirma que o pedantismo inicialmente é necessário, mas depois é prejudicial. (MANACORDA, 2000, p.78).

A última fase da *escola unitária* – que corresponderia à etapa da adolescência – deve, segundo Gramsci, ser decisiva, pois é nessa que se formam os valores fundamentais do humanismo, além da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, necessária a uma posterior especialização. Dessa forma, os estudos por meio dos métodos criativos da ciência e da vida não ficariam restritos ao monopólio da universidade, devendo estar já no nível secundário. Portanto, uma escola criadora e que estimule os estudantes à reflexão e à critica. (GRAMSCI, 2004, p. 39)

O advento da escola unitária significaria o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. Por isso o "princípio unitário deve se refletir em todos os organismos da cultura[27], transformando-lhes e emprestando-lhes um novo conteúdo". (GRAMSCI, 2004, p.40).

Efetivamente, uma escola unitária, em seu sentido pleno, só será possível quando superada a divisão da sociedade em classes. No entanto, esse princípio deve ser tomado como referência na luta contra a desigualdade, no âmbito da escola em particular e da educação em geral.

1.5 ESCOLA ÚNICA LIBERAL, A ESCOLA UNITÁRIA DO TRABALHO E A DUALIDADE NA EDUCAÇÃO.

Relatou-se, anteriormente, que a educação pública nasceu em meio à revolução burguesa, o que de certa forma representou um avanço, vista a ausência

[27] Se se propõe uma escola unitária, os demais espaços culturais da sociedade como um todo também devem se abrir no sentido de garantir a todos o acesso às conquistas da humanidade, inclusive os espaços de lazer e entretenimento.

de qualquer instrução para a classe trabalhadora até então. Nesse período, caracterizado pelo desenvolvimento das idéias da ilustração do enciclopedismo, alarga-se a crença na necessidade de subordinação da educação ao Estado (MACHADO, 1989, p.47). Essas foram as premissas que efetivaram a Escola Única Liberal, contrárias, no entanto, à escola única do trabalho, proposta por Gramsci.

É necessário, portanto, não confundir a concepção da escola unitária de Gramsci com a da Escola Única Liberal. Em uma análise bem detalhada, Machado (1989, p 10), observa que a concepção capitalista de unificação escolar constitui um dos sistemas de defesa do capitalismo na guerra de posições, pois visa consolidar o poder da burguesia quebrando a unidade de seus opositores. Busca ainda o desenvolvimento unilateral do indivíduo, a monotecnia e o ajustamento à divisão social do trabalho.

Nesse sentido, à escola liberal burguesa não interessa a supressão das classes sociais, muito pelo contrário, fortalece-as com um ensino que, apesar de ter se contraposto às bases eclesiásticas católicas, não intenciona uma educação pautada nos princípios socialistas, mas sim deseja propor um novo ensino como forma de controle. O interesse da burguesia pela classe proletária, que também nasce com o capitalismo, é pela sua incorporação aos ideais burgueses, porém sem dissolvê-la, uma vez que essa é a classe geradora de mais-valia[28].

Para Machado (1989, p. 58-59), a classe proletária foi cooptada pela subordinação à hegemonia da burguesia que, por diversas vezes, conseguiu exercer influências sobre as formulações dos pedagogos ligados às experiências operárias. “Essa nova pedagogia, para se constituir enquanto uma proposta autônoma e de classe, teria que superar duas impropriedades: a inclinação pela utilização de princípios e conceitos burgueses e a tendência para a utopia.”

Esse modo de articular as propostas educacionais liberais é justamente o contrário da proposta de escola unitária de Gramsci, porque mesmo a partir da concepção de uma escola igual para todos, continuou-se mantendo as

[28] O termo mais –valia foi umas das principais contribuições de Marx. Ele usou este termo que correspondia ao trabalho excedente do trabalhador, uma vez que o trabalho necessário desse mesmo trabalhador, já cobria os custos de produção (matéria-prima, mão-de-obra, custos de produção em geral). Esse tempo, que o trabalhador despende sua força de trabalho na produção de mercadoria e que o patrão não tem custos, Marx chamou de mais-valia, ou seja, o lucro. Maiores detalhes acerca do conceito que se torna complexo pelas reflexões marxianas, ver O Capital – Livro I, volume 1: o processo de produção do capital.

desigualdades, uma vez que exclui qualquer possibilidade de pensar a educação sob as condições reais de existência dos homens, produzidas no âmbito das relações de produção. Não implica, portanto, em uma análise econômica da propriedade privada, do seu significado no conjunto das relações capitalistas, mas a visão é apenas de formação unilateral do indivíduo para adequar-se à nova sociedade. A utilização dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, embutidos nos projetos pedagógicos, oferece igualdades a todos os cidadãos, ou seja, o discurso universalizante da instrução, a escolaridade comum a todos.

Mas como essa escolaridade estava ligada a uma tendência modernizadora de uma sociedade mais avançada, era vista por alguns teóricos como necessária, como Saviani afirma, lembrando Adam Smith, uma "instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas" (SAVIANI, 2003, p.160). Em outras palavras, isso significava fornecer o mínimo possível de instrução para os trabalhadores, o suficiente para manter a ordem capitalista.

Nesse sentido, a escola produz e mantém as desigualdades por desconsiderar que o processo deveria ser o inverso, isto é, o mesmo ponto seria o de chegada, não o de partida. Do ponto de vista dos princípios da Escola Unitária de Gramsci, a unificação escolar é somente possível se forem eliminadas as condições geradoras das desigualdades sociais, princípio contido também nos ideais socialistas, fonte de inspiração para o desenvolvimento da proposta da Escola Unitária.

A concepção burguesa de unificação escolar pretende realizar a unificação pela supressão das barreiras – econômicas, políticas, religiosas, raciais e sexuais existentes – de acesso à escola, condicionando-a apenas a critérios psicopedagógicos. (MACHADO, 1989, p. 107). A autora observa ainda que, sob essa ótica, há a intenção de uma unidade nacional infundindo um mesmo sentimento pátrio a identificar moral e culturalmente todo o povo. Todavia, a unificação escolar necessitaria eleger um organismo que pudesse articular as diferenças existentes de modo a integrar as partes envolvidas, então, o Estado.

Para Souza (2006), o sujeito central da educação rural foi o Estado, porém isso não mais ocorre no Brasil na atualidade, pois nas reflexões de Educação do Campo o Estado passa a ser secundário, tendo em vista que essa passa a ser

pensada pelos movimentos sociais, mudando toda a configuração da concepção de educação e de seus objetivos. (SOUZA, 2006, p.51-52).

A partir dessa autonomia que permite uma concepção própria por parte dos movimentos sociais, uma das bases da Proposta de Educação do Campo[29], segundo Caldart (2005, p. 20) "é a pedagogia socialista, que tem como propósito ajudar a pensar a relação entre educação e produção, na dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva".

A proposta evidencia que a concepção pedagógica socialista é base auxiliar para pensar processos de formação do ser humano capaz de ser construtor de um determinado projeto de sociedade. Além disso, a proposta de Educação do Campo de Concórdia parece atribuir à escola a responsabilização para a solução dos problemas evidenciados no Município: "*Nesta lógica, o objetivo é garantir que as escolas do campo possam contribuir para o desenvolvimento histórico, político e social dos sujeitos que fazem parte e vivem nesse meio, assegurando a permanência do homem no campo com qualidade de vida*". (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, SEMED, 2004, p.5, grifos meus).

Com essa afirmação, a Proposta em questão aproxima-se do ideal da escola burguesa, quando a essa era atribuída a solução para as desigualdades sociais. A proposta, ao apresentar esse objetivo, coloca problemas de ordem econômica como responsabilidade sua, esquecendo os limites da educação e da função social da escola que a própria proposta coloca mais adiante, que é transmitir o conhecimento sistematizado historicamente. È evidente que tal projeto não pode suprimir as desigualdades sociais do campo, entretanto, não se dá conta que a "qualidade de vida" das pessoas não decorre apenas das especificidades – que devem ser levadas em conta – mas, do modo de produção e da divisão da sociedade em classes.

Além disso, há contradições entre as propostas de unificação escolar burguesa e a luta de classes, inclusive no próprio campo, tendo em vista essa desconsideração da divisão da sociedade em classes sociais. Mas, talvez justamente no espaço da contradição esteja a resposta para uma proposta de superação da dualidade na Educação do Campo, pois ao tornar as diferenças e

[29] Esta proposta, é aquela formulada pelos agentes sociais do campo, ou seja, pelo movimentos sociais e demais instituições que discutem o tema da Educação do Campo.

desigualdades tão evidentes, levanta a necessidade de buscar caminhos para sua superação, levando em conta os limites da ação da educação escolar que se colocam dentro do espaço da transmissão do conhecimento como instrumento de reflexão sobre a realidade social.

Uma das reflexões da proposta de unificação escolar liberal prima por considerar a materialidade, ou seja, as bases reais de desenvolvimento das forças produtivas do capital. Uma delas é a divisão do trabalho, a complexificação desse trabalho que tem como conseqüência a mutilação do trabalhador, que é levado a desenvolver apenas uma parte de suas potencialidades. Essa simplificação do trabalho não exige uma formação completa do trabalhador no sentido gramsciano de educação humanística de cultura geral. Por isso, empobrece o conteúdo, limitando-o às funções subalternas, considerando somente os aspectos psicopedagógicos no trabalho educativo.

Desse modo, essa unificação não tem como finalidade a superação das desigualdades. Muito pelo contrário,

> a burguesia se esforçará por encontrar uma ideologia educacional consoante com este papel da educação e com sua concepção de igualdade política, de forma a isolar os reclamos do proletário em prol da igualdade social e econômica. Esta ideologia se consolidou aos poucos em torno dos ideais do movimento da escola unificada, ou seja, da escola "única" diversificada. (MACHADO, 1989, p. 28)

A "Escola Única" diversificada é aquela que no nível primário propõe uma educação igual e que, no nível secundário e superior, diferencia-se, pois na sua essência não considera as desigualdades sociais existentes no modo de produção capitalista. A dualidade presente, a partir da negação das desigualdades sociais, legitimou a escola de educação geral para a elite, como por diversas ocasiões afirmou Gramsci, bem como contribuiu para uma profissionalização estreita para a precarização da educação na escola para o povo.

No campo, a situação se agrava ainda mais, uma vez que as condições físicas – de material e até mesmo da formação de professores – são suficientes apenas para imprimir o discurso burguês da oferta de escolas, mas não com a qualidade que deveria ter. Pode-se afirmar, inclusive, que a condição de existir da

escola pública no campo hoje se assemelha às escolas de primeiras letras, presentes no Brasil no início do século, ofertadas apenas para o nível elementar, perpetuando o domínio ideológico da elite agrária sobre o povo proletário.

A proposta liberal de unificação escolar compreende ainda que, se existem diferenças entre escolas, essas não são atribuídas aos fatores ambientais e aos condicionantes sócio-políticos, mas a problemas individuais que devem ser resolvidos por critérios psicopedagógicos no interior da escola. (MACHADO, 1989, p.73). Vê-se, portanto, que ao anular a escola de toda e qualquer inserção social, dá-se a ela um caráter homogeneizador, como se todos os alunos tivessem a mesma condição política, social, econômica e cultural. Nesse sentido, ignoram-se as desigualdades sociais e padroniza-se o ensino. Essas características são contrárias aos princípios da Escola Unitária de Gramsci, uma vez que a educação deveria unir a escola à vida.

Não é intenção desta pesquisa pormenorizar trabalhos que tenham percorrido análises acerca de critérios psicopedagógicos no trabalho escolar. Mas, considera-se importante citar algumas análises de Duarte (2004), acerca da questão. Seu trabalho evidencia que o construtivismo, modelo educacional em voga nos anos de 1990, se expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais[30]- PCNs . Para Duarte (2004), os PCNs adotam como referencial teórico um construtivismo eclético, que incorpora diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese. (DUARTE, 2004, p. 58). Para muitos, isso resolveria o problema da educação brasileira, pois superaria a unilateralidade das concepções pedagógicas centradas no ensino e no professor.

Aqui cabe uma análise no seguinte sentido: tendo em vista os preceitos construtivistas e as novas formas neoliberais de organizar a educação, houve no final da década de 1990 a nucleação das escolas do campo do Município de Concórdia, ou seja, um agrupamento de unidades escolares em apenas uma. Um dos motivos apresentados para tal procedimento foi oportunizar possibilidades para um melhor aprendizado da criança, que até então freqüentava a escola multisseriada e que agora disporia de dependências físicas maiores, um professor para cada turma e diversas outras condições. (SEMED, 1998, s/p). Contudo, a

[30] Os PCNs, como são chamados os Parâmetros Curriculares Nacionais, é um conjunto de cadernos, os quais traçam as linhas gerais das diversas disciplinas escolares do Ensino Fundamental.

Secretaria não justificou essa afirmação, senão no próprio argumento utilizado, ou seja, apenas nas condições aparentes da escola seriada ser maior, em termos de estrutura física e número de professores.

Apesar de proporcionar melhores condições do que aquelas até o momento oferecidas, essa ação - estudar em uma escola maior - não garante uma melhor aprendizagem dos alunos. Isso porque, se fosse condição para promover a aprendizagem, teria que desconsiderar todos aqueles aspectos que fizeram parte da preocupação de Gramsci no momento em que quis compreender o desenvolvimento da criança e as implicações do processo de desenvolvimento da adolescência.

Parece mesmo esse fundamento utilizado pelo órgão gestor ter permanecido nos discursos apoiados nas bases do psicologismo, uma vez que não se levaram em conta as condições reais de vida, de trabalho destas crianças e de suas famílias. Considerou-se apenas a eficiência e a eficácia da junção de crianças, no intuito de reuni-las em um único espaço possibilitando, conforme o documento da Secretaria Municipal de Educação, uma educação que "auxilie e facilite o processo ensino-aprendizagem e a socialização dos alunos com crianças de outras comunidades"[31]. (SEMED, 1998, s/p).

É oportuno destacar que, mesmo expressos no documento de desativação das unidades escolares motivos que voltam seu olhar para o aluno, sobrepõem-se motivos que não deixam dúvidas a que veio a nucleação: "não haverá repasse de recursos pelo governo federal para escolas cuja matrícula for inferior a 20 alunos". Em outro item, o documento mais uma vez orienta na direção da nucleação como possibilidade de garantir recursos, ao explicitar a necessidade de que são necessários 25 alunos por turma, bem como a contenção de despesas com professores e manutenção de escolas". (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 1998, s/p.)

A partir disso, observa-se que as preocupações se voltam apenas para aquilo que garante recursos e opta-se por resolver os problemas educacionais no campo, por meio da reunião de crianças em escolas-pólo.

Como está explícito em toda a legislação educacional, desde a primeira LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), todas as propostas

[31] Projeto de desativação das Escolas Multisseriadas do Município de Concórdia para o ano de 1998.

propõem um tronco comum do conteúdo programático. Para Machado, a parte comum compreenderia na educação básica o mesmo ponto de partida, a primeira etapa a ser percorrida por todos, independente de diferenças sociais, raciais, sexuais etc. Por isso, ela seria essencialmente homogeneizadora. Mas a parte diversificada procuraria atender às diversas peculiaridades, resguardando apenas daqueles elementos homogeinizadores os necessários à garantia da unidade pedagógico-administrativa e à coesão social (MACHADO, 1989, p. 78).

Prova disso encontramos na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61 e a LDBEN 9394/96[32]. Para Saviani,

> a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aqueles das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aqueles das profissões intelectuais para os quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2003, p.193).

A dualidade da educação, explícita na contribuição de Saviani, mostra que o argumento liberal tem como premissa básica o juízo de que toda a unificação é unificação do diverso, o que não poderia ser de outro modo. Une-se o diverso pela rejeição imposta da idéia de modelo único, pois a realização da diversidade seria importante à garantia de igualdades de oportunidades educacionais. Cada sociedade deveria conceber seu próprio modelo de estrutura de escola, conforme suas especificidades culturais, para que fosse mantida a estabilidade social. Assim, a ordem coletiva seria mantida pela garantia a todos de oportunidades iguais para seu desenvolvimento, conforme suas aptidões e capacidades (MACHADO, 1989, p. 78).

Novamente, expõem-se aqui algumas análises anteriormente desencadeadas no sentido de que, de fato, a todos é oferecida a educação, ou seja, o mesmo ponto de partida, mas no momento que se atribui às capacidades individuais o sucesso ou fracasso escolar, o ponto de chegada é apenas mérito de

[32] A LBDEN 9394/96 explicita a necessidade de um currículo de base nacional comum, observando que deve haver a parte diversificada respeitando as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

alguns. Assim, o ser humano é despido de sua própria história, de sua condição de classe e de explorado pelo modo de produção vigente, ou seja, o capitalismo.

O cuidado com a condição material de vida do homem e sua história é preocupação de Gramsci, uma vez que a escola unitária propõe unificar a educação, porém de modo contrário à proposta de unificação escolar. Se nesta, a condição social, econômica e cultural do homem, que define suas capacidades, determina sua ascensão ou não, na escola unitária de Gramsci as crianças não possuem as mesmas condições de outras porque a essas houve maior possibilidade de acesso aos instrumentos que permitem se apropriar do saber. Gramsci sugere a criação de "uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares."(GRAMSCI, 2004, p.38).

A preocupação em proporcionar conhecimentos, que até então pertenciam a poucos, para elevar condições daqueles que a própria condição de classe negou foi uma alternativa encontrada para que se pudesse oferecer um ensino melhor para todos, indistintamente.

Mas a proposta de unificação escolar liberal tem, nesse caso, uma positividade que a aproxima da escola unitária e que também está expressa na LDBEN 9394/96, explicito já no Artigo 3º que abrange os princípios e os fins da educação que se refere ao acesso e permanência a todas as crianças.

Para tanto, muitos municípios optaram pela nucleação das unidades escolares, mas evidenciando apenas o caráter organizativo e não o trabalho educativo escolar. O problema maior é que não são garantidas as mesmas condições de acesso e permanência em todas as escolas e isso se acentua no campo. Inúmeras são as causas que originam o problema, inclusive a distância entre a escola e as residências dos alunos, bem como a necessidade de acesso a materiais. Esses, entre outros limites, são motivos pelos quais os Movimentos Sociais lutam por uma política pública de Educação do Campo.

Quer dizer, a dualidade da educação também é perceptível por meio das condições objetivas anteriormente anunciadas por Saviani, bem como das condições subjetivas. Espaço físico, condições de acesso à escola, transporte, também perpetuam características da escola dual, ou seja, a dualidade não é

apenas vista no projeto pedagógico, mas nas condições gerais de organização da escola. E essa organização é fruto da organização do capital, que em seu ideário, a formação do homem unilateral prevalece à formação do homem onilateral.

Partindo disso, o homem unilateral é fruto de uma formação que privilegia a fragmentação do conhecimento, o pragmatismo e a formação profissional, fruto de um longo processo de desenvolvimento e consolidação da ideologia burguesa liberal que, no final do século XX, readequa-se às novas exigências capitalistas. Dessa forma, a educação pública para a classe trabalhadora é reorganizada em função das condições que o modelo econômico legitima, o que acabou por, mais uma vez na história, movimentar os trabalhadores no sentido de reivindicarem o direito ao acesso à educação.

A educação para os povos do Campo é institucionalizada como forma de garantir o atendimento àqueles que vivem do trabalho rural. Porém, que espaço é esse? Quais as influências que sofrem, bem como que educação do campo é essa? Quais são as bases de construção desse projeto? Essas são questões que o próximo capítulo tentará responder.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS REFORMAS DOS ANOS DE 1990

Este capítulo, ao longo do texto, abordará considerações que revelam questões fundamentais sobre o contexto do desenvolvimento da educação rural em meio a um contexto de desenvolvimento do país, principalmente a partir do início do século XX. Porém, anterior à tomada educacional, o capítulo procura mostrar como se desenvolveu a questão agrária, o processo de desenvolvimento da agricultura capitalista, inclusive com uma tomada das questões agrárias do século XVIII, em plena ascensão do capitalismo e, decorrente disso, das modificações nas relações entre a cidade e o campo.

Decorrentes desse processo ocorreram inúmeras modificações na forma de organizar a vida na sociedade contribuindo, portanto, para o processo de imigração entre alguns países europeus e o Brasil. Este último sofreu forte colonização, inclusive de alemães e italianos, principalmente no sul do Brasil, formando, assim, a pequena propriedade rural, fato esse que ocorreu também no Município de Concórdia.

As modificações introduzidas pelo modo capitalista de produção modificaram a agricultura e as relações sociais, implicando na necessidade de um sistema de ensino que atendesse às exigências para o desenvolvimento. No Brasil, apesar dessas mudanças já se manifestarem no momento da colonização, secundarizou a questão da educação no meio rural, uma vez que esta surge tarde e descontínua.

As transformações no âmbito econômico, social e político das últimas décadas do século XX, modificaram as relações existentes entre cidade/campo, fator e com isso possibilitou o surgimento de princípios educacionais relacionados a acordos entre organismos multilaterais que acabam por imprimir as premissas neoliberais, também na educação.

Nesse contexto em que vão se modificando as estruturas sociais, a educação no geral, bem como as divisões que dela decorrem, no caso da Educação do campo, torna-se especificidade de um todo, que historicamente tem constituído a dualidade cidade/campo.

2.1 ANTECEDENTES DA QUESTÃO AGRÁRIA

Para entender e avaliar as propostas de educação direcionadas para o campo é necessário antes identificar as especificidades que decorrem da questão agrária. A divisão do trabalho impulsionada pelo modo de produção capitalista, por meio da propriedade privada e de produção, não mais apenas para suprir necessidades, mas para o mercado crescente, assenta-se no modo como o homem organizou sua vida, ou seja, como ele a produz. Para Marx e Engels – em *A Ideologia Alemã*, escrita em 1843:

> [...] produzir a vida, tanto a sua própria vida pelo trabalho, quando a dos outros pela procriação, nos aparece, portanto, a partir de agora, como uma dupla relação: por um lado como uma relação natural, por outro como uma relação social – social no sentido em que se entende com isso a ação conjugada de vários indivíduos, sejam quais forem suas condições, formas e objetivos. (2003, p.23)

A partir da organização da vida do homem, enquanto produto social, estabelecem-se relações conscientes de como produzir a vida pelo trabalho e pelas relações sociais. Marx e Engels, ao analisar esses dois elementos da produção da vida humana, estabelecem uma relação com a divisão do trabalho. Da divisão entre os sexos, passou-se para a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, modificando também os processos de trabalho na agricultura. No sistema feudal, a produção do campo carecia de braços que pudessem dar conta do trabalho agrícola, mas com o desenvolvimento de outras forças produtivas, que passaram a modificar

a relação do campo com a cidade, o trabalho para produção de excedentes e extração da mais-valia precisava desta divisão.

Este processo que marcou profundamente o modo de organizar a vida pelo trabalho na Europa, no século XIX, foi ganhando formas também nos países colonizados na América. O que importa nesse momento é que as metrópoles, especificamente no caso Brasileiro-Português, impuseram um modelo de colonização extremamente exploratório, considerando o objetivo da colonização: sugar da colônia tudo o que de riqueza esta pudesse oferecer. Concomitante ao poderio da metrópole, para a certeza da exploração e do lucro, a divisão do trabalho se concretizou de modo a implantar no país um sistema de exploração não apenas de colonização.

O modo de produção capitalista traz o trabalho industrial como forma dominante e produz transformações sobre a agricultura, subordinando o campo à cidade. Sobre esse problema, na obra "A Questão Agrária", escrita em 1898, Kaustky afirma que a agricultura não se desenvolve segundo o mesmo processo da indústria, porém esclarece que agricultura e indústria são conciliáveis, pois ambas tendem para o mesmo fim, por comporem partes de um mesmo processo de conjunto. Salienta ainda que o partido comunista, por ter como fundamento a grande empresa, acaba por deixar de lado a exploração que vinham sofrendo os camponeses:

> As deduções de Marx não podem ser transportadas, tais quais são, para o domínio da agricultura. Sobre as questões de ordem agrária ele chegou igualmente a exprimir idéias de grande valor. Mas a sua teoria do desenvolvimento, que pressupõe o crescimento da grande exploração, a proletarização das massas, e que deduz dessa evolução, como conseqüência necessária, o socialismo – essa teoria é clara para o domínio agrário. Parece-me que apenas a pesquisa científica poderá preencher a lacuna, que existe certamente. (KAUTSKY, 1980, p,. 27).

2.1.1 O desenvolvimento da agricultura sob o capitalismo

Kautsky vai buscar no fim da Idade Média a origem dos problemas enfrentados pelo campo. Com o aparecimento do mercado urbano para os gêneros de primeira necessidade, era preciso mais trabalhadores para a produção de

excedentes. Quanto maior o excedente dos gêneros produzidos pelo domínio senhorial, tanto mais este tinha necessidade de braços e de terra. Assim se produziu a ampliação da propriedade do nobre - à custa da propriedade camponesa - seja pela diminuição do território não-partilhado (sistema de três afolhamentos[33]) em particular das pastagens, seja diretamente pela expulsão dos lavradores. (KAUTSKY, 1980, p.42).

A exploração, nesse sentido, empobreceu cada vez mais o camponês e fortaleceu o proprietário fundiário, ou seja, a imposição da propriedade privada completa na agricultura. Houve também o desenvolvimento do mercado urbano relacionado, sobretudo, com a indústria, que foi para Kautsky o ponto de partida para a dissolução da propriedade camponesa independente. (KAUTSKY, 1980, p.49).

Uma maneira, portanto, do camponês conseguir dinheiro, consistia em transformar seus produtos em mercadorias e levá-las ao mercado para a venda. “Assim, o camponês foi finalmente forçado a tornar-se o que se entende hoje por camponês, coisa que absolutamente não foi de início: um agricultor puro”. (KAUTSKY, 1980, p.32).

Houve, nesse período, um processo de exploração do camponês, uma vez que este se tornava mais dependente do comerciante, visto um novo processo de organização de compra e venda dos produtos. Nesse sentido, o camponês caía nas dependências do mercado e, quanto mais o fazia, mais tinha necessidade do dinheiro e, por conseguinte, maior necessidade de produção do excesso de gêneros que deveria colher e vender; tanto mais tinha a necessidade de terra proporcionalmente ao tamanho de sua família, para que pudesse cobrir suas despesas, permanecendo idênticas às condições de produção. Ele não podia modificar à sua vontade o modo de produção já estabelecido, não podia aumentar a extensão de sua terra. (KAUTSKY, 1980, p.33).

Assim, com uma família numerosa não tendo onde trabalhar, a família camponesa reduziu-se o máximo possível. Outra razão para isso foi que o trabalho na agricultura não exigia sempre o mesmo gasto de trabalho, em função da cultura a ser desenvolvida e do próprio clima. Se não havia trabalho na lavoura, a família rural

[33] Sistema de três afolhamentos era a maneira como era utilizada a terra na Idade Média, nos feudos, para melhor aproveitamento do solo. (HUBERMANN, 1986)

passava a trabalhar em casa. Porém, com a substituição da indústria doméstica camponesa pela indústria urbana, a família rural teria que ter poucos integrantes, pois não haveria alimentos para todos.

Desta forma, os trabalhadores que permanecem no campo[34] são aqueles que suprem o trabalho agrícola. Mas o trabalho na lavoura não basta para sobreviver, então se tornam operários assalariados, os quais só são ocupados durante o tempo de serviço mais duro e que podem ser dispensados logo que não se tenha a necessidade deles (KAUTSKY, 1980, p. 34).

O fortalecimento da propriedade privada, a supressão da comunidade territorial e a eliminação das formas de cultivo da terra, até então predominantes, são as novas características de uma agricultura mais moderna. Além disso, a exigência de uma outra organização para o campo assentava-se também e, fundamentalmente, no modo como as cidades começavam a se organizar.

A história das transformações ocorridas no cenário agrícola durante muitos anos conduziu a agricultura a estabelecer novas relações entre o campo e a cidade, que até nossos dias continuam sofrendo modificações, ainda por meio de formas excludentes e seletivas. Em uma recente pesquisa acerca do desenvolvimento econômico da agroindústria no oeste de Santa Catarina, Ferrari (2003) traz à tona discussão semelhante à análise estabelecida por Kautsky.

O pequeno produtor familiar, como alternativa para agregação de valor ao seu produto, coloca-o diretamente à venda no mercado por meio de feiras-livres, ou no comércio, em mini-mercados, supermercados ou padarias. A primeira condição se efetiva com o auxílio de cooperativas que orientam a dinamização dos produtos coloniais no mercado. Na segunda via de comercialização do produto, que tem o estabelecimento comercial como intermediário, Ferrari (2003, p.165) aponta que

[34] Kautsky contextualiza suas análises, referindo-se aos trabalhadores europeus. Aqueles que não ficam na família rural são mandados para a América, a fim de constituírem novos lares. (KAUTSKY, 1980). No Brasil, a colonização por estrangeiros atendia inicialmente à demanda da grande lavoura – "braços livres", principalmente no cultivo do café. O primeiro ciclo migratório ocorreu no país entre 1824 até 1830. Outro surto migratório ocorreu em 1848, por meio da Lei Imperial de 28 de setembro de 1848, a qual concedia áreas territoriais às Províncias – o que desenvolveu a pequena propriedade em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Vários foram os processos que permitiam a vinda de imigrantes alemães e mais tarde italianos, para o Brasil. Porém, o que mais contribuiu para a imigração estrangeira no Brasil foi o trabalho nas grandes lavouras, anterior mesmo à abolição da escravatura. A colonização por meio do sistema de Vergueiro (1857 – parceria imigrante e dono, porém com imensa exploração do primeiro) ou mesmo de parceria (1871), se fortaleceu para suprir a fome de braços livres nas lavouras, principalmente de café, já no final do século XIX. (GUIMARÃES, 1968, p.121-146).

uma dificuldade encontrada é a do mercado consumidor exigir uma regularidade da entrega dos produtos, o que não é realidade na produção. Isso acaba por permitir a entrada de produtos de empresas maiores em concorrência com o pequeno produtor.

De qualquer forma, o autor destaca que o desenvolvimento desse tipo de produção é um fator positivo, porque 63% dos consumidores catarinenses consomem estes produtos e, especificamente no oeste do estado, 78% compram produtos industrializados de famílias de agricultores. (FERRARI, 2003, p.167)

Contudo, se essa é uma saída para o campo, há grandes contingentes populacionais buscando trabalho no espaço urbano. Dados estatísticos mostram que nos últimos anos o êxodo rural tem aumentado. Em 1993, o município de Concórdia contava com 46% de sua população residindo no campo. Hoje, apenas 28,33% permanecem nesse tipo de atividade. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA – ASPLAN, 2006). Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), no Brasil, em 1991, a população residente no campo era de 35.834.485, do total de 110.990.990 habitantes, ou seja, 32,28%. Hoje, pelos dados do último Censo (IBGE 2000) dos 169.799.170 habitantes do Brasil, 18,75% estão no campo, ou seja, apenas 31.845.211 pessoas residem na zona rural.

Para atender às transformações necessárias à moderna agricultura, no período do final do século XVII, desenvolve-se a mecânica, a química e a fisiologia animal. Contudo, mesmo com o desenvolvimento tecnológico aplicado à agricultura – com o arado a vapor, o arado elétrico e a adubagem química do solo – a economia da força de trabalho não se dá como na indústria.

Esse desenvolvimento tecnológico possibilita que, já no final do século XIX, a agricultura seja reconhecida como ciência, e que sejam criadas as escolas agronômicas, particularmente, as escolas superiores (KAUTSKY, 1980, p. 73). No Brasil, são as Escolas Agronômicas, no Reinado de D.João VI, de nível profissional, as primeiras a se instalarem na zona rural. A necessidade do ensino nesse período, muito mais que elementar, era técnica, ou seja, uma educação de sentido prático e utilitário adaptada à vida rural. (CALAZANS, 1993, p. 17). Porém, esse assunto será objeto de maiores reflexões posteriormente, ao tratar da constituição da Escola no campo.

2.1.2 O desenvolvimento das relações sociais de produção do campo no Brasil

As relações de produção do campo no Brasil também passaram por transformações. No período que segue a colonização do Brasil, países como Portugal e os demais de toda a Europa, passavam por plena transformação, ou seja, florescia o mercantilismo ao passo que se desagregava o regime feudal (GUIMARÃES, 1968). O modelo que surge no Brasil-colônia e como esse se desenvolve é tomado por diversos autores, cada um com considerações diferentes, as quais explicam as origens do sistema agrário brasileiro.

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento das forças produtivas do campo no Brasil é explicado a partir de quatro abordagens que analisam a natureza do problema agrário brasileiro, justificando a necessidade da realização de uma reforma agrária. Um grupo é liderado por Celso Furtado, outro por Paul Singer, um terceiro por Alberto Passos Guimarães e o último por Caio Prado Júnior. (STÉDILE, 1997, p.15).

Os dois últimos estabelecem uma polêmica decorrente de dois pontos de vista, radicalmente opostos. Enquanto que para Guimarães (1968, p.33) a origem do problema agrário no Brasil configura-se pelo histórico da essência feudal do sistema latifundiário brasileiro, para Prado Júnior (1979, p. 68), o que prevaleceu no país como organização econômica desde o início da colonização foi a escravidão, servindo de base a uma economia mercantil. Stédile (1997, p. 15) explica que Caio Prado Júnior formulou a idéia de que, no campo brasileiro, não havia resquícios feudais, mas predominavam formas capitalistas de produção.

Contudo, Guimarães e Prado Júnior comungam na questão de que a grande lavoura predominou desde a colonização do país como forma de exploração não somente da terra, mas da mão-de-obra escrava ou assalariada. Nesse sentido, para Prado Júnior,

> O essencial da estrutura agrária brasileira legada pela colônia se encontrava assim como que predeterminada no próprio caráter e nos objetivos da colonização. A grande propriedade fundiária constituiria a regra e elemento central e básico do sistema de colonização, que precisava desse elemento para fins de realizar o que se destinava. A saber, o fornecimento em larga escala de produtos primários aos mercados europeus. (PRADO JUNIOR, 1979, p.48)

Guimarães (1968, p.168), ao referir-se à crise que assolou o país na primeira década do século XX, coloca a grande lavoura como principal causa, por ser fonte da riqueza e da acumulação de capitais.

De fato, a luta pela terra no Brasil é uma luta não somente pela posse dos meios de produção, como máquinas ou quaisquer outros instrumentos. É principalmente uma luta que se configura pelo não-monopólio da terra, ou seja, pelo direito a todos por terra. Isso significa que a terra é, ainda hoje, o principal elemento da agricultura, como era no período colonial e nas relações feudais. Se não fosse, com a penetração do capitalismo a terra não ocuparia mais o centro das disputas. Mas é importante considerar que terra sem meios não produz. Dessa forma, a união das duas condições são fundamentais para a consolidação do trabalho agrícola.

O grupo liderado por Celso Furtado (STÉDILE, 1997, p.15), no Governo Goulart, defendia a idéia de que o Brasil vivia um processo de subdesenvolvimento porque não havia um mercado interno capaz de sustentar um amplo processo de industrialização baseado na produção de bens de consumo não - duráveis, a serem adquiridos por amplas camadas da população.

Já, outra corrente, a defendida pelo economista Paul Singer (idem, p.17), baseava-se na doutrina social da Igreja, que apregoava uma reforma agrária como viabilização do ideal cristão de justiça social e da pequena propriedade.

Apesar dessas correntes apontarem diversas origens para os problemas que permeiam o campo, o que se tem concretamente no Brasil, neste século, é a continuação dos conflitos pela terra e a luta por acesso aos meios de produção, o que tem gerado grandes barbáries, excluindo milhões de brasileiros, não somente do acesso a terra, mas também de todos os direitos sociais, inclusive, e principalmente, do direito à educação.

2.1.3 A pequena propriedade e a agricultura familiar

Os dados do Censo Agropecuário (1995/96) revelam que a maior parte da população rural se ocupa do trabalho na pequena propriedade, que é baseada na mão-de-obra familiar. As pequenas unidades de produção, isto é, as pequenas

propriedades rurais garantem mais de 14,4 milhões de postos de trabalho, perfazendo aproximadamente 86,6% do total de trabalho na agricultura.

A agricultura familiar é a principal geradora de postos de trabalho no meio rural brasileiro. Mesmo dispondo de apenas 30% da área (353,6 milhões de hectares), é responsável por 76,9% do Pessoal Ocupado (PO). Dos 17,3 milhões de PO na agricultura brasileira, 13.780.201 estão empregados na agricultura familiar. (FAO/INCRA, 2002). Contudo, a atividade predominante é informal, já que pelas informações obtidas junto ao Ministério do Trabalho apontam um número em torno de apenas um milhão de empregados com carteira assinada neste setor. (MONTEIRO 2004).

O propósito de apresentar esses dados encontra sentido ao constatar que a questão agrária no Brasil, desde o surgimento da pequena propriedade, teve importância para o desenvolvimento econômico. As transformações do modelo campesino para o que agora chamamos de *agricultura familiar se deram* principalmente na última década do século XX. Muitos autores, inclusive Abramovay (1992), dizem que o termo "agricultor familiar" tem ganhado "*status"* em detrimento ao conceito de camponês, desenvolvendo o paradigma da agricultura familiar. O autor defende a idéia de que o produtor familiar que utiliza os recursos técnicos e está altamente integrado ao mercado não é um camponês, mas sim um agricultor familiar.

Para Fernandes, a agricultura familiar está inserida no capitalismo, ou seja, a sua existência está muito mais ligada às políticas criadas pelo Estado para garantir a produção de alimentos do que aos interesses políticos e às lutas dos pequenos agricultores. (FERNANDES, 2001, p.30).

Diversos estudos acerca da agricultura familiar têm sido tomados nos últimos tempos. Esses trabalhos tomam os estudos conceituais sobre a agricultura familiar de autores como Wanderley (1996), Lamarche (1993) e as análises a partir dos dados fornecidos pelo Censo Agropecuário (1995/96). Esse último, inclusive, é uma das poucas opções de investigação quantitativa que contêm dados relativos às questões agrárias brasileiras.

Tomar, portanto, o desenvolvimento da agricultura familiar, nesta pesquisa, justifica-se no sentido de contextualizar as relações de produção, mais

especificamente do modelo de agricultura familiar, por ser esta predominante na região do município de Concórdia e que permite compreender o contexto histórico, nas quais estão inseridas as questões relativas à educação do campo.

Para Monteiro (2004), a agricultura familiar no Brasil tem suas bases originadas no campesinato brasileiro. Não é uma categoria social recente e se liga através de fortes laços com esse campesinato, gestando uma categoria de agricultor, portador de uma tradição camponesa, permitindo, porém, adaptar-se às novas exigências da sociedade. (WANDERLEI, 1996, *apud* MONTEIRO, 2004).

A agricultura familiar no Brasil começa a ganhar força a partir da década de 90, legitimada pelos movimentos sociais que reivindicam um conjunto de medidas em defesa dos pequenos produtores e dos trabalhadores rurais. (FERRARI, 2003). Isso porque, anterior a esse período, segundo o mesmo autor, a forma familiar de organização do trabalho e da produção, tanto na esfera acadêmica, sindical e política era referenciada como minifundiários, pequena produção, trabalhadores rurais ou campesinato.

O modelo do campesinato brasileiro reflete às particularidades dos processos sociais mais gerais da história da agricultura brasileira. Algumas destas situações, tais como: o quadro colonial brasileiro, que se perpetuou como uma herança após a independência nacional; a dominação econômica, social e política da grande propriedade e a existência de uma enorme fronteira de terras livres ou passíveis de serem colonizadas pela simples ocupação e posse.

Dessa forma, no Brasil, em toda a sua história, a grande propriedade dominante se impôs como modelo recebendo a maioria dos incentivos financeiros, sendo que a agricultura familiar sempre ocupou um lugar subalterno na sociedade brasileira. Esta configuração, pode-se dizer que foi herdada da forma como Portugal colonizou o Brasil e que ainda é decorrente da divisão do País em grandes lotes, as Capitanias Hereditárias. A monocultura, principalmente na região Nordeste do país, passou a dominar nas grandes propriedades com o algodão, a cana, a produção do açúcar e do tabaco e as atividades acessórias – a economia de subsistência da propriedade – utilizando inclusive, a mão-de-obra escrava.

Pela necessidade de alimentos a serem consumidos internamente no Brasil, cria-se um tipo de exploração rural diferente, separado da grande lavoura. São

pequenas propriedades em que o trabalho é realizado pelo proprietário da terra, por sua família e, mais raramente, por um escravo. A colonização dessas propriedades foi realizada por imigrantes estrangeiros, os quais ocuparam e formaram a pequena propriedade, principalmente no sul do país, e esteve desde as primeiras colonizações subordinada aos interesses da grande lavoura, por necessitar de alimentos que eram necessários para suprir a grande propriedade.

A colonização do Município de Concórdia foi realizada por migrantes provindos do Rio Grande do Sul, os quais se fixaram não somente nesse município, mas em toda a região oeste. Segundo Ferrari, (1992, p. 15), esses migrantes, descendentes em sua grande maioria de alemães e italianos, habitaram a região quando a Companhia colonizadora Brazil Development and Colonization Co. iniciou seus trabalhos de venda de pequenas propriedades, uma vez que Concórdia havia sido projetada para servir de sede para a Companhia. Esta foi responsável pela construção da estrada de ferro que ligaria o sul do país ao estado de São Paulo, e que mais tarde, devido à exploração sofrida pelos caboclos que nessa região já habitavam, desencadeou-se um dos mais sangrentos conflitos brasileiros, a Guerra do Contestado (1912-1916).[35]

Em Santa Catarina, a questão do trabalho é central no processo de migração. O Estado, para proceder a um processo civilizatório e de desenvolvimento por meio da construção de estradas, da exploração da madeira e da extração do carvão, precisa contar com uma força de trabalho disciplinada e acostumada com o assalariamento.

> Os imigrantes ou os seus descendentes criam e recriam as condições de sua reprodução e recriam também as condições que garantem a sobrevida daquilo que, na Europa, "vertia água", o trabalho assalariado. Reorganizam relações sociais que são próprias na Europa, pela ampliação do trabalho, mas não necessariamente do assalariamento. Assim, capital e trabalho encontram no Novo Mundo um modo de se reorganizar sob outras bases sem, contudo, eliminar contradições já evidenciadas no Velho Mundo. Portanto, o processo colonizador traz em si uma contradição fundamental à industrialização brasileira: o trabalhador livre. A vinda incessante de uma força de trabalho livre garante o desenvolvimento da produção da riqueza de caráter capitalista. (AUED; FIOD, 2002, p.29, *apud* VENDRAMINI, 2004, p.148).

[35] A expulsão dos caboclos numa faixa de 15 quilômetros de cada lado da ferrovia, foi um dos motivos que desencadeou a Guerra do Contestado.

Tantos os migrantes de descendência principalmente alemã ou italiana, como os próprios caboclos, eram proprietários de poucas terras localizadas em áreas de difícil plantio. Essas condições foram dando formato às pequenas propriedades em Santa Catarina.

A pequena propriedade teve importante participação na agricultura brasileira. Em 1960, a área de lavoura ocupada por ela era de 58,01% do território nacional. (GUIMARÃES, 1968, p.141). Hoje, a pequena propriedade no Brasil está vinculada ao conceito de propriedade familiar. Segundo o inciso II, do art. 4º, do Estatuto da Terra da Lei de 4.504/64, define-se como Propriedade Familiar:

> O imóvel rural que, direta e pessoalmente explorado pelo agricultor e sua família, lhes absorva toda a força de trabalho, garantindo-lhes a subsistência e o progresso social e econômico, com área máxima fixada para cada região e tipo de exploração, e eventualmente, trabalho com a ajuda de terceiros. (MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2002).

Segundo o Censo Agropecuário 1995/96 (FAO/IBGE, 1996), existem no Brasil 4.859.864 estabelecimentos rurais ocupando uma área de 353,6 milhões de hectares. São 4.139.369 estabelecimentos familiares ocupando uma área de 107,8 milhões de hectares, sendo responsáveis por R$ 18,1 bilhões do VBP (Valor Bruto de Produção) total, recebendo apenas R$ 937 milhões de financiamento rural.

É importante ressaltar que a análise da agricultura familiar no Brasil é uma tarefa que requer um tratamento especial, visto os dados primários disponíveis. As tabulações do Censo Agropecuário, que é um dos poucos instrumentos de análise quantitativa do setor agropecuário no Brasil, não permitem a separação entre agricultura familiar e patronal, na forma básica como os dados são disponibilizados pelo IBGE, restringindo-se a estratificação segundo a condição do produtor, o grupo de atividade econômica e os grupos de área total dos estabelecimentos agropecuários. (MONTEIRO, 2004).

Dessa forma, entende-se por agricultura familiar aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção também assume o trabalho no estabelecimento produtivo. Esse caráter familiar influencia em todo o processo produtivo, pois o fato de uma estrutura produtiva associar família-

produção-trabalho tem conseqüências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente. (WANDERLEI, 2001, p.23).

Apesar do conceito de agricultura familiar, a heterogeneidade e a desigualdade na distribuição de estabelecimentos e produção são marcantes. A Secretaria de Agricultura Familiar, órgão do Ministério de Desenvolvimento Agrário, separa os agricultores em três grupos: os que estão inseridos no campo de atividades econômicas integradas ao mercado, classificados como capitalizados; os descapitalizados ou em transição, mas com algum nível de produção destinada ao mercado; e os residentes no espaço rural, assalariados agrícolas e não-agrícolas com produção agropecuária voltada quase que exclusivamente ao auto-consumo.

Numa análise mais detalhada acerca da questão agrária no Brasil, no final do século XX, Fernandes (2001) pontua que as questões agrárias no país se pautam em duas referências. A primeira é a forma de resistência dos trabalhadores na luta pela terra; e a segunda, a implantação de assentamentos rurais simultaneamente à intensificação da concentração fundiária. No centro dessas duas referências se encontram as disputas políticas por diferentes projetos de desenvolvimento do campo.

Ao resgatarmos a história de ocupação do Brasil, percebemos que os problemas que existiam naquele período persistem, porém, com algumas transformações. Contudo, a concentração de terras e dos meios de produção nas mãos de poucos continua sendo um grave problema da questão agrária brasileira. Se no feudalismo a exploração se dava na relação senhor feudal x servos, onde a terra era a principal fonte de riqueza, hoje as explorações continuam muitas vezes camufladas por políticas e discursos voltados para aqueles que detêm a posse da terra.

Se houve avanços na distribuição e uso da terra no Brasil, não se deu, com certeza, por vontade política. As profundas transformações no campo brasileiro, resultado da implantação do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária, ocorreram pelos governos militares e, principalmente, pelos protagonistas da luta contra esse modelo: O MST e a Pastoral da Terra (CPT). (FERNANDES, 2001). Os avanços na luta por políticas agrárias mais justas ocorreram por pressões, como todos os avanços e conquistas populares que a história no Brasil possa lembrar.

Porém, nessa mesma época, na Europa, a miséria no campo crescia e se agravava por uma crise social, o que favorecia a imigração para a América e resolvia, parcialmente, os problemas daqueles países, bem como apontou anteriormente Kautsky, quando se referia aos camponeses que vieram para a América, uma vez que não havia trabalho para todos naquele continente. Mas os camponeses dos países europeus, por já possuírem uma determinada tradição camponesa, não viriam ao Brasil apenas para se tornarem assalariados rurais. Dessa forma, foi criada a "Lei de Terras", que movia o sonho daqueles que viriam construir sua vida no Brasil, constituindo a propriedade privada de terra no país.

> Essa lei discriminou os pobres e impediu os escravos libertos de se tornassem proprietários, pois nem um nem outro possuíam recursos para adquirir parcelas de terra da Coroa ou para legalizar o que possuíam. ... Outra conseqüência social dessa lei foi a consolidação do grande latifúndio como estrutura básica da distribuição de terras no Brasil. Aqueles que tinham recebido nas sesmarias regularizaram suas posses e transformaram-nas em propriedade privada, assegurando assim, o domínio da principal riqueza do país: suas terras. (STÉDILE, 1997, p. 11).

Essa maneira desigual, que agia por interesse daqueles que tinham a posse da terra, continuou quando da venda de pequenas propriedades para os imigrantes que ocuparam a região sul do Brasil. Durante muitos anos, os imigrantes trabalharam para pagar a quantia de terra que haviam comprado da Coroa.

De qualquer forma, a "Lei de Terras" não ajudou nenhum despossuído. Ao contrário, fortaleceu o grande latifundiário, escravizou o imigrante e relegou de vez qualquer possibilidade ao negro liberto do acesso a terra.

Parece-nos, portanto, que a luta pela terra decorreu dos protagonistas, como enunciou Fernandes anteriormente. No começo da derrocada da ditadura militar, os "*Sem –Terra"* colocaram a reforma agrária na pauta política. Foi logo no primeiro governo da Nova República que foi criado o Plano Nacional da Reforma Agrária, o Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária (PROCERA).

Nesse contexto, as ações governamentais desse período foram orientadas por ações norte-americanas expressas nas políticas da *Aliança para o Progresso*, que propunha medidas de reforma agrária como meio de aliviar as tensões sociais e evitar revoluções. Essas orientações, segundo Stédile (1997, p. 10), levaram o governo a criar o *Estatuto da Terra,* em 1964, sendo que por meio dele criou alguns

organismos públicos, como o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), em substituição à SUPRA. Posteriormente, foi criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Posteriormente, nos Governos de Fernando Collor e Itamar Franco, mantiveram-se as pressões aos sem-terra. Nos três governos da Nova República (Sarney, Collor e Itamar), segundo Fernandes (2001, p.20), se fortaleceu o modelo de desenvolvimento econômico para a agropecuária, atendendo aos interesses e privilégios da agricultura capitalista, não sendo criado nenhum projeto de desenvolvimento rural.

Essa forma caracteriza a mercantilização e a capitalização da agricultura familiar, como uma política adotada para a superação dos problemas no campo. Contudo, essa nova roupagem não tem aliviado os problemas de miséria e pobreza no campo. Tem sim aumentado a concentração fundiária, camuflado a Reforma Agrária e impedido o assentamento de muitas famílias que, a cada dia, crescem nos "*Movimentos Sem Terra"*.

2.1.4 O desenvolvimento do Município de Concórdia

Atualmente, o Município de Concórdia, localizado no meio-oeste catarinense, tem por base econômica, o trabalho na pequena propriedade e se destaca pela produção de suínos e aves. Estas atividades, presentes desde o período de ocupação das terras que hoje pertencem ao município, são características dos povos que colonizaram a região oeste do estado de Santa Catarina. Esse processo retrata a história de ocupação do país a partir dos diferentes tipos de propriedade. Ao contrário da grande lavoura, a colonização se deu por pequenos proprietários, que constituíram a base do desenvolvimento econômico do município.

O Município de Concórdia, emancipado há 73 anos, tem sofrido os mesmos impactos decorrentes do processo capitalista. Houve um crescente aumento da população urbana, sendo que em 1960, essa representava 15,65% da população

total do município e, em 2002, esse percentual cresceu para 71,76%[36]. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA – ASPLAN, 2006).

A pequena propriedade rural[37], de mão-de-obra familiar, é a base econômica do município na zona rural, mas a forma mais típica desse trabalho se realiza por meio de parcerias entre os agricultores e a agroindústria.

Atualmente, o Município de Concórdia, com uma população estimada de 66. 350 habitantes, ocupa a 12ª posição na economia do Estado de Santa Catarina, dentre os 293 municípios catarinenses. Em relação ao IDH (Índice de Desenvolvimento Humano – PNUD, 2003), ocupa a 13ª posição no estado e dentre os 5.507 municípios brasileiros fica na 32ª posição. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA – ASPLAN, 2006).

Segundo dados do Censo Agropecuário 1995/96 (FAO/INCRA)[38], o número de estabelecimentos rurais em Concórdia é de 3.350, sendo que as atividades agropecuárias representam 80% de sua economia. (idem, ibidem).

Apesar de as atividades agrícolas, no município, representarem quase o total de sua economia, é interessante notar que a maioria da população está concentrada na cidade. Já, 80% da economia é resultado da produção agrícola representada por apenas 28,23% da população, todavia 71,77% moram em áreas urbanas. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, ASPLAN, 2006).

Cabe lembrar, neste momento, que ficam claras as evidências que indicam que o processo capitalista de produção aproximou o campo à cidade subordinando o primeiro ao segundo. Mas esse processo não ocorreu ao acaso e tampouco fora do contexto das relações sociais de trabalho, ou melhor, das relações que resultaram

---

[36] Esses dados, como os demais que se relacionarem ao município foram extraídos do site: www.concordia.sc.gov.br, link da ASPLAN – Assessoria de Planejamento do Município. Qualquer outro dado do município, que não tiver como fonte a referida assessoria, será enunciado. Acessado em 16 de janeiro de 2007.

[37] O conceito de pequena propriedade remete-nos às explicações do art. 185 da Constituição Federal, que por meio de regulamentação foi editada a Lei 8629/93, que de forma expressa, conceitua o que sejam a pequena e média propriedade rural, respectivamente, aquela entre 1 (um) e 4 (quatro) módulos fiscais e de 4 (quatro) a 15 (quinze) módulos. O Estatuto da Terra (Lei 4504/64), define módulo por: " o imóvel rural que, direta e pessoalmente, explorado pelo agricultor e sua família lhes absorva toda a força de trabalho, garantindo-lhes a subsistência e o progresso social e econômico, com área máxima fixada para região e tipo de exploração, eventualmente trabalhando com ajuda de terceiros."

[38] FAO- Organização para a Agricultura e Alimentação FAO (Siglas de Food and Agriculture Organization), é uma organização das Nações Unidas cujo objetivo declarado é elevar os níveis de nutrição e de desenvolvimento rural.
INCRA – Instituto de Colonização e Reforma Agrária

na divisão do trabalho. Essa subordinação pode ser percebida tanto na concentração da população no centro urbano, quanto na articulação entre o trabalho agrícola com o industrial. Como conseqüência, as questões específicas do campo ficam, muitas vezes, esquecidas.

Dessa forma, Kautsky esclarece que “não se deve equacionar apenas o problema de saber, se a pequena exploração tem ou não futuro na agricultura” (1980 p. 28). Para ele, é importante observar as mudanças ocorridas no decurso do modo de produção capitalista. Sugere, então, uma pesquisa que ajude a compreender se, e como, o capitalismo se apoderou da agricultura, revolucionando-a, subvertendo as antigas formas de produção e de propriedade criando, assim, a necessidade de novas formas.

Esses novos elementos que se configuram no mundo rural vão moldando as relações sociais e culturais dos camponeses, aproximando-as das relações sociais urbanas por ambas incorporarem valores sustentadores do sistema capitalista. Produz-se conforme necessidades de consumo que vão se criando no mundo globalizado.

As mudanças das formas de produzir no espaço rural desencadearam um novo mapa acerca das atividades econômicas no município de Concórdia, que até pouco tempo tendia às atividades agrícolas e pecuárias. Hoje, essas atividades persistem, mas com a implementação tecnológica de técnicas avançadas e inúmeras pesquisas científicas, as quais possibilitam a produção com maior qualidade e variedade, atendendo assim às especificidades do mercado. Nesse sentido, em 2002, o Município desenvolveu o Plano Estratégico e Participativo de Desenvolvimento Rural de Concórdia (PEP), utilizando-se, para isso, do diagnóstico do Sistema Agrário, o qual dividiu o interior do município em cinco sistemas, ligados ao desenvolvimento econômico do município:

> 1) predomina a cultura cabocla e italiana, com exploração anual dos produtos de subsistência e da produção de leite;
>
> 2) cultiva principalmente grãos e produz leite, além das culturas permanentes de erva-mate, citros e reflorestamento;
>
> 3) Região que possui forte integração de suínos e aves, é centrado na agroindústria com maior produtividade e ganho econômico, a qual reflete as mudanças configuram a agricultura familiar hoje;

> 4) pequenas propriedades que se dedicam ao cultivo de culturas anuais, milho, soja e feijão e há muita presença de capoeiras e áreas de abandono;
>
> 5) é predominantemente cabocla, com agricultura de subsistência, e cultivo voltado à produção de grãos e leite. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CONCÓRDIA, 2002)[39]

Não diferente de qualquer outro lugar, o município de Concórdia também foi influenciado pelas relações do modo de desenvolvimento capitalista, fator que determinou a melhor forma da organização da economia no campo. Aqueles que não "se adaptaram" às novas concepções de campo e vida rural contribuíram para o aumento da população urbana, aliada, no caso do Município de Concórdia, à instalação, na metade do século XX, de uma das maiores agroindústrias do país e da América Latina[40], e que tem privilegiado as atividades ligadas à pecuária, fortalecendo a produção de suínos e aves, no referido município.

A instalação da empresa, sem dúvida, proporcionou ao município o desenvolvimento econômico, o trabalho assalariado na cidade e o desenvolvimento do comércio. Hoje, há no município de Concórdia inúmeras propriedades que trabalham em regime de parcerias com agroindústrias da região, principalmente nas atividades de criação de suínos e aves.

Para Badalotti (2003, p. 151), os frigoríficos somente se expandiram porque tiveram na pequena produção familiar a base para a reprodução local. As grandes empresas ampliaram seus negócios, enquanto os pequenos agricultores se mantiveram dependentes desse sistema.

Nesse sentido, a expansão da agroindústria no município de Concórdia e posteriormente na região começa a se transformar no sentido de orientar a produção conforme a demanda do capital industrial. Assim, a suinocultura se firma como a principal atividade agropecuária da grande maioria dos pequenos agricultores.

---

[39] Essas informações foram organizadas pela Secretaria Municipal de Agricultura e compunham o Planejamento de trabalho da referida Secretaria, 2002.

[40] A Indústria em questão é a Sadia S/A. Instalou-se no Município de Concórdia - SC em 1944, fundada por Atílio Fontana. A industrialização de suínos foi a primeira atividade desenvolvida pela indústria, que hoje, na Unidade de Concórdia, também abate aves. Ao longo dos anos, firmou-se no segmento agroindustrial e na produção de alimentos derivados de carne suína, bovina, de frango e de peru, além de massas e margarinas. Nos últimos anos, a Sadia se especializou, cada vez mais, na produção e distribuição de alimentos industrializados congelados e resfriados. Exporta seus produtos para 92 países.
Mantém, através de seu Sistema de Fomento Agropecuário, parceria com cerca de 10 mil granjas integradas de aves e suínos. (www.sadia.com.br - acessado em 17/01/07).

Esses, por sua vez, passam a ser integrados[41] ao sistema de produção da agroindústria. (BADALOTTI, 2003, p. 151-152).

A autora aponta que na região oeste de Santa Catarina grande parte dos produtores integrados são donos de suas propriedades e, além das atividades convencionais ligadas à agroindústria, desenvolvem outras, como a produção de grãos. Por outro lado, existe uma parcela significativa de agricultores familiares que não estão mais ligados ao sistema agroindustrial, isso porque as empresas têm cada vez mais realizado um processo de seleção e exclusão, que tem ocasionado um significativo êxodo rural na região[42]. (BADALOTTI, 2003, p. 153).

Mas apesar da posse da propriedade rural, o município tem sentido a evasão dos povos do campo para a cidade, conforme pode se constatar no quadro abaixo. Segundo o Anuário Estatístico do Município de Concórdia, em 1970, dos 45.387 habitantes, a população rural era de 34.619 pessoas; em 1996, do total de 58.502 habitantes, 21.778 estavam na zona rural. Já, em 2000, com uma população de 63.058, encontram-se no campo apenas 17.804, representando 28,23% da população, como já apontado anteriormente. Assim, verifica-se que a taxa de urbanização do município entre os anos de 1980 a 2000 aumentou de 23,62% para 71,76%. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA ANUÁRIO ESTATÍSTICO, 2004).

Ano	População Total	População Rural	População Urbana
1970	45.387	34.619	10.768
1996	58.502	21.778	36.724
2000	63.058	17.804	45.254

Fonte: MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA. ANUÁRIO ESTATÍSTICO – ASPLAN, 2006.

[41] O termo integrado está associado ao proprietário de terras, em sua maioria descendentes de europeus e “afeitos” ao trabalho. As agroindústrias surgiram muito em função desses valores culturais e étnicos, tendo em vista que encontraram no pequeno produtor a base de sua expansão. (BADALOTTI, 2003, p. 149)

[42] Mais detalhes sobre a integração e o processo de modernização da agricultura capitalista nas últimas décadas ver: TEDESCO, J. C. Contratualização e racionalidade familiar, Passo Fundo: UPF Editora. 2001; MONTOYA, M. A; GUILHOTTO, J. J.M. Mudança Estrutural no agronegócio brasileiro e suas implicações na agricultura familiar. Passo Fundo: UPF Editora. 2001. *In*: TEDESCO, J. C (org.). **Agricultura Familiar realidades e perspectivas.** 3ª ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

Houve claramente uma inversão da população rural com relação à urbana, que em 30 anos essa tendeu a se concentrar na cidade.

Muitos autores têm se ocupado em estudar o processo de evasão do campo[43]. Para Tedesco, isso ocorreu tendo em vista a modernização da agricultura no final da década de 1960 e início de 1970. O plano Estratégico de Desenvolvimento – PED visava, por meio da modernização da agricultura a elevação da produção e da produtividade agrícola, via transformação da agricultura tradicional. Isso se daria adotando a utilização intensiva de insumos modernos e máquinas, viabilizadas sobretudo pelo Estado, que também montou uma linha de crédito subsidiado com o intuito de acelerar esse processo, dando maiores possibilidades de capacitação e lucratividade à grande propriedade. (TEDESCO, 2001, p. 116).

Assim, dentro dessa nova perspectiva que vai se configurando no cenário agrário brasileiro, a pequena produção que consegue sobreviver é obrigada a se organizar conforme as bases técnicas do modelo em vigência, obrigando-se muitas vezes a se especializar numa cultura ditada pelo mercado ou pela agroindústria. Dessa forma, a pequena produção é controlada pela indústria compradora de matérias-primas, tendo que se tecnificar, porém não conseguindo capitalizar-se. (idem, ibidem)

Badalotti (2003, p. 85), observa que essa modernização agrícola foi chamada de Revolução Verde. Essa, não se preocupou com os impactos sociais causados, os quais têm resultado em questões como a má distribuição das terras, nas precárias condições sociais da pequena propriedade e, inclusive, no êxodo rural. No Brasil, o êxodo rural se tornou um problema, por não haver alternativas de viabilização para a população rural, ou quando houve, não conseguiu atingir a todos.

Ainda que a agroindústria seja a base da economia do município, a agricultura familiar[44] absorve grande parte da região e dos trabalhadores rurais.

E são esses agricultores familiares que produzem a matéria-prima para a agroindústria que, ao processar o produto agrícola, emprega o trabalho assalariado. Dessa forma, observa-se que sob a divisão social do trabalho, campo e cidade são

[43] Bernardo Mançano Fernades (2004), Sérgio Celani Leite (1999), Stédile (1997).
[44] O item 2.2.3 irá se ocupar de conceituar Agricultura Familiar e estabelecer relações.

instâncias interdependentes. Para Martins (2004, p. 21), quando o capital aproxima as relações entre campo e cidade, no entanto, o próprio desenvolvimento capitalista, com suas especificidades, resiste. Martins (1982, p. 14) lembra que: Enquanto a mercadoria do operário é a força de trabalho, a mercadoria do lavrador é o produto do trabalho. Assim, o trabalho sob o capital tem formas peculiares no campo, e a exploração do rural é diferente, uma vez que mesmo "conhecendo seu opressor – capital e a propriedade – seus olhos estão velados pela autonomia do trabalho, pela sua solidão. A exploração que o alcança não é direta, tem muitas mediações, por isso cria também a ilusão de liberdade, em que já é profundamente escravo". (MARTINS, 1982, p. 19, citado por MARTINS, 2004, p. 21).

Observa-se, assim, que as formas de exploração no campo não são iguais às urbanas, contudo não deixam dúvidas quanto à alienação do trabalhador e quanto à forma pela qual é explorado. Mas a questão agrária no Brasil e seus desdobramentos não são recentes, perpassam por todo o processo de colonização pelos portugueses, bem como da exploração da grande propriedade no Brasil em detrimento da pequena.

É a partir desse processo, que ainda gera conflitos e lutas, que se desenvolvem diferentes propostas de educação escolar, as quais se identificam pelo fato de reforçarem a dualidade cidade-campo.

2.2 ANTECEDENTES DAS REFORMAS: O CONTEXTO HISTÓRICO

A escola, no meio rural, surge no fim do Segundo Império, quando a monocultura da cana-de-açúcar dominava a economia do país e prescindia de mão-de-obra. Contudo, com o advento de outra monocultura, não mais da cana-de-açúcar, mas do café, aliado ao fim da escravidão, a agricultura passou a carecer de pessoal mais especializado para o setor. Com a necessidade cada vez maior de pessoal, o qual se pretendia que fosse qualificado pela escola elementar, instala-se no país a escola técnica de 2º grau, como forma de suprir essas necessidades. (CALAZANS, 1993, p. 15).

Dessa forma, para compreender o processo de surgimento da escola no meio rural, é necessário levar em consideração que essa não se deu 'por ela mesma'. Para a autora "Seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas agrárias" (CALAZANS, 1993, p.16).

2.2.1 O nascimento da escola rural e o ruralismo pedagógico no Brasil

É notório destacar que, para as classes dominantes, era consenso de que não havia necessidade de uma educação para a classe trabalhadora, indiferente se essa se encontrava na cidade ou no campo. A educação vinha sempre acompanhada por pressupostos que interessavam a um determinado grupo, independente do espaço que ocupava. Nessa mesma perspectiva, Calazans destaca que,

> As revoluções agroindustriais e as suas conseqüências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim a escola surge no meio rural brasileiro, tardia e descontínua. (CALAZANS, 1993, p.16).

Esse descaso com a educação se reflete nas legislações brasileiras. Ao observarmos a importância dada à educação na zona rural pela legislação brasileira, constatamos a ausência de amparo nos documentos legais. A Constituição de 1824, no Título 8º, que trata sobre as "*Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brazileiros*", traz apenas duas indicações sobre a educação, sem nenhuma referência à educação no meio rural, como pode se verificar:

> A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela seguinte maneira:
>
> XXXII. A Instrucção Primária e gratuita a todos os Cidadãos.
>
> XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1824, p. 25 e 28).

Para Edla Soares, relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, a ausência de condições e amparo para a população rural, significa “por um lado, o descaso dos dirigentes com a Educação do Campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária, apoiada no latifúndio e no trabalho escravo”. (SOARES, 2001, p.03).

Dessa forma, observa-se que no século XIX – especialmente na década da promulgação da Primeira Constituição Federal do Brasil – as iniciativas de formação das populações do meio rural se deram nos setores do Ensino Médio e Superior, especialmente neste último. Um indicativo da preocupação profissionalizante da educação rural foi a criação do ensino agrícola, surgido na Bahia, no reinado de D. João VI, que depois se transformou na primeira Escola de Agronomia do país.

Contudo, quem eram os alunos que freqüentavam o Ensino Superior nesse período? Se a legislação obrigava o Estado a manter uma educação para quem dela já havia usufruído das etapas anteriores, significa que a escola pública e gratuita desde esse período favoreceu uma pequena parcela da população brasileira.

Conforme as análises de Zotti (2004), desde os chamados tempos heróicos – 1549/1570 – a educação teve o caráter de seus colonizadores, conforme seus interesses. Nesse período, a política educacional comandada pelo Padre Manuel da Nóbrega tinha um certo caráter democrático, especialmente pelo interesse em formar adeptos ao catolicismo. Para atingir tais objetivos, o ensino da doutrina cristã dos “bons costumes” e das primeiras letras compunham a matriz curricular básica. Somente na seqüência dos estudos, para aqueles que se destacavam, era previsto o ensino da gramática latina e, aos demais, o ensino profissional, agrícola ou manufatureiro. (ZOTTI, 2004, p16-18).

Mais tarde, ainda no primeiro século de colonização, o Brasil teve apenas uma educação voltada novamente aos interesses de poucos. Como bem aponta Zotti (2004), do ponto de vista da produção, o currículo jesuítico era sem “utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura elementar e no trabalho escravo, mas logo a elite percebeu a importância e o poder dessa educação para a formação de seus representantes políticos e conseqüentemente intervenção no poder público”. (ZOTTI, 2004, p.20).

No período colonial, depois da saída de cena do ensino jesuítico, o ensino popular ainda era inexistente, pois as poucas aulas régias continuavam para uma pequena parcela da população. No período Imperial, continuou a tradição da não-preocupação com o ensino do povo (primário e secundário), ficando claro que o objetivo era a educação da elite.

Mesmo com o processo de Independência brasileira, pelo fato das atividades econômicas estarem centradas no latifúndio agro-exportador, conforme convinha à classe dominante, em alguns momentos se lançava mão de um discurso de caráter nacional e popular, demonstrando preocupação com a instrução pública e declarando-a como área prioritária pelo governo, já que por meio de uma instrução sólida poder-se-ia garantir a grandeza da nação. (ZOTTI, 2004, p.38).

Mesmo estando previsto em lei - discussão da Assembléia Nacional Constituinte de 1823 -, a gratuidade do ensino primário e a criação de demais níveis não se diferenciava daquilo que vinha acontecendo nos anos anteriores. A matriz curricular proposta pelo Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 e único até 1946, dispunha que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haveria de ter escolas de primeiras letras. Contudo, a tradição do ensino elementar como tarefa da família, por meio de preceptores, dispensava a difusão de escolas. Quando o Estado assumia esse ensino, era para confirmar o discurso demagógico que permeou o discurso da elite, ante a necessidade da população. (ZOTTI, 2004, p.39).

Vê-se, portanto, que a educação analisada por Zotti (2004) corresponde à dualidade da educação brasileira. Uma educação voltada àqueles que dirigem o país e outra para aqueles que ideologicamente precisam ser dirigidos, como forma de sustentabilidade do poderio econômico de pequenas parcelas da população.

Calazans (1993) sinaliza outras três ocorrências sobre a Educação Rural no país, nos anos de 1812, 1826 e 1879. (CALAZANS, 1993, p.16-17). A primeira, relativa ao Plano de Educação de 1812 (Governo de D. João VI), inclui como um dos dispositivos “que no 1º grau da instrução pública se ensinariam àqueles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado; e, no 2º grau, todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e comerciantes.”

A segunda ocorrência se evidencia pela reforma de 1826, por meio do Plano Nacional de Educação: “Inscreve-se que no 1º ano do 2º grau se dará uma idéia dos três reinos da natureza, insistindo-se, particularmente, no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida”.(CALAZANS, 1993, p. 17)

A terceira ocorrência efetivou-se por meio da reforma de 1879, sob decreto nº 7247, estabelecendo-se que “o ensino nas escolas primárias do 2º grau constaria da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau e mais, entre outras disciplinas, noções de lavoura e horticultura. (CALAZANS, 1993, p. 17-18)”.

A demanda escolar nesse período que vai se constituindo, segundo Soares (2001), é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização[45].

No entanto, para a população residente no campo, o cenário era outro:

> A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (SOARES, 2001, p.04).

Na Constituição de 1891, o parágrafo 24 do art. 72, instituía o sistema federativo como princípio de organização da República e defendia a liberdade do ensino como corolário da liberdade profissional. Ao mesmo tempo, consagrava a descentralização do ensino (art. 35, itens 03 e 04, capítulo IV) e reservava à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados. Conseqüentemente, essa Constituição delegava aos estados da federação a competência e a responsabilidade de prover e legislar sobre o ensino de 1º grau.

[45] Na década de 1850, consolida-se o Império, ocorrendo a passagem de uma sociedade com base rural-agrícola para o urbano-agrícola-comercial, no qual as cidades passam a ser os pólos do crescimento capitalista interno. Desta forma, o eixo da produção se desloca do norte para a região sul e sudeste, em virtude da produção de café. Porém, as ações concernentes à educação continuam com caráter de privilégio, que não representavam a necessidade do país, cujo caráter se expressa no estabelecimento de medidas para o ensino primário e secundário no município da Corte (RJ), dando nova estrutura ao Ensino Superior e ao Colégio Pedro II. (ZOTTI, 2004, p.48-49).

Ao descentralizar as responsabilidades da educação nesse nível de ensino para os estados, havia a desobrigação do Governo Federal ao atendimento na educação, e os estados implementavam o ensino conforme seus interesses e necessidades.

Para Oliveira (1999), na Constituição de 1891, permaneceu a dualidade dos sistemas de educação refletindo, dessa forma, a distância que havia "entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e superiores) e a educação do povo (primária e escola profissional), mantendo conseqüentemente a distinção entre as profissões liberais e as manuais ou mecânicas". (OLIVEIRA, 1999, p.19-20).

A Constituição de 1934 procurou criar mecanismos de centralização da educação quanto à abrangência do ensino primário e secundário ao técnico superior. (NETO, 2003, p.13). Quanto ao ensino rural, art. 156, parágrafo único refere-se apenas à competência da união em reservar, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1934). Apesar da referida constituição estabelecer postulados e aspirações discutidos na Conferência de Niterói[46], em 1932 e no Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (OLIVEIRA, 1999, p.21), aparece uma referência pela primeira vez às questões rurais, mesmo que precária e por meio de cotas. Porém, essa tímida manifestação de escola no meio rural não se deu por vontade apenas do governo, mas ocorreu em meio a discussões que ao menos tiveram representação de outras instâncias ligadas à educação, inclusive pelos movimentos dos Pioneiros.

Apesar de a Constituição prever a obrigatoriedade do Estado em fornecer educação para toda a população, não havia escolas públicas suficientes para todos, o que determinava o não acesso à educação para todos. No meio rural, então, por não haver uma escola profissionalizante que formasse mão-de-obra e a própria

[46] Do Programa da V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, em 1932/1933, fez parte a seguinte tese: "Quais as atribuições respectivas dos governos federal, estaduais e municipais, relativamente à educação?" Coube o seu estudo a uma comissão especial composta de dez educadores indicados pela ABE (Comissão dos Dez) e dos representantes oficiais de todos os Estados do Brasil, do Distrito Federal e do Território do Acre (Comissão dos Trinta e Dois).
Essa Comissão elaborou um anteprojeto para a Constituição Brasileira de 1934, na parte referente à Educação. Pela Comissão dos Dez, e na qualidade de Presidente, Anísio Teixeira assinou a Justificação do Anteprojeto. Na publicação intitulada "O Problema Educacional e a nova Constituição", organizada pela ABE e publicada em 1934. (SILVA, 2000).

forma como a agricultura era praticada, principalmente pelos pequenos proprietários, tornava a escola desinteressante e desnecessária para o meio rural. (NETO, 2003, p.29).

> As práticas agrícolas arcaicas, juntadas à impossibilidade de aquisição de equipamentos agrícolas por parte dos pequenos proprietários de terra, devido ao seu alto custo, em contrapartida com a baixa renda tirada da terra frente ao atrativo da indústria nascente, culminavam com a incorporação do trabalhador ao mundo urbano. (NETO, 2003, p.29)

Ao abordar essas mesmas transformações ocorridas no Brasil nas primeiras décadas do século XX, Nagle (2001) sinaliza que o ideário liberal se sustentava a partir de duas ordens de ocorrências. De um lado a passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial, e de outro se observa o rompimento dos alicerces da sociedade estamental e se estruturam as bases de uma sociedade de classes.

Nesse sentido, o autor caracteriza como sendo uma nova fase do capitalismo, que configurava também novos padrões culturais que provocou o desencadeamento de um processo de defesa dos valores da “nossa civilização agrária” (NAGLE, 2001, p.131-133).

Observa-se, portanto, que desde o final do Império vinha ocorrendo no Brasil uma vigorosa e profunda discussão sobre os assuntos educacionais. A educação, nesse período, a partir de uma concepção romântica, adquiria alta relevância como instrumento capaz de contribuir para o progresso econômico do Brasil. (MORAES, 2000, p.114).

A grande lavoura, nesse período, ainda desempenhava papel decisivo na sociedade brasileira. A abolição da escravatura e o aumento da população, tanto urbana como rural, devido à chegada de imigrantes estrangeiros, possibilitou o aumento no fluxo do número de matrículas no meio rural. (NETO 2003).

A partir desse contexto, a idéia de que a solução dos problemas do país estaria na educação criou um forte movimento de politização das questões educacionais, principalmente nos anos de 1930. Nesse período, a industrialização passou a ser vista no país como o ideal civilizatório da sociedade. Para que isso se concretizasse, foi necessário que pontuasse a industrialização como sua ordenação

principal, o que exigiu para sua eficiência a colaboração permanente de outras práticas sociais, inclusive e principalmente a educação. (MORAES, 2003.p.131).

A partir desse pressuposto, foi que os renovadores pensaram novas técnicas, novos métodos, que formatavam o paradigma da escola no molde da sociedade industrial, que originou o projeto de nacionalidade desse grupo que se contrapunha aos ideais do grupo Católico, o qual defendia uma proposta de re-cristianização do país (MORAES, 2003. 131-135).

2.2.2 O Ruralismo Pedagógico no Brasil

A partir das diversas modificações que marcaram o início do século XX, as discussões pertinentes à educação aconteciam a partir do mesmo processo – o desenvolvimento da sociedade industrial.

O projeto de Nacionalidade se expressava nos ideais do fenômeno de ruralização do ensino, devido ao fato de que o nacionalismo representou um esforço de exaltação da terra e da gente brasileira.

> Nesse sentido, "terra" se traduziu em "produtos da terra" e, por meio disso, "terra" e "agricultura" tornaram-se termos sinônimos. É por esse caminho que a ruralização do ensino significou, na década de 1920, a colaboração da escola, na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do "Brasil-país-essencialmente-agrícola", o que importava, também, em operar como instrumento de fixação do homem do campo. (NAGLE, 2001, p.302).

Porém, o que mais interessa nesse momento é considerar que não bastava apenas pensar a educação para o povo urbano. Seria necessário pensar também a educação para a zona rural. A partir do ideal de politização da educação, segundo Moraes,

> Estavam presentes então algumas idéias elaboradas nas décadas anteriores, como a de que a reforma da sociedade se daria pela reforma da educação e do ensino, a importância da "criação" de cidadãos e de reprodução/modernização das "elites", acrescidas da consciência cada vez mais explícita acerca da função da educação no trato da "questão social": a educação rural, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional do trabalhador, visando solucionar o problema das agitações urbanas. (MORAES, 2003, p.132)

Essa nova configuração educacional proporcionou a construção de um currículo nacional científico e laicizado. Segundo Neto (2003), tornou-se perceptível a presença de modismos pedagógicos importados, sobretudo da França e Inglaterra. No entanto, o que mais caracterizou o período foi a presença do denominado *otimismo pedagógico*[47], o qual atribuía à escola a função de principal agente de mudanças que possibilitassem alguma forma de eqüidade social no Brasil.

Nagle, ao discutir o surgimento do entusiasmo e do otimismo pedagógico na educação, em meio às transformações ocorridas no Brasil nas primeiras décadas do século XX, no plano econômico, político e cultural, observa que:

> O mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento do inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a formação do verdadeiro homem brasileiro (NAGLE, 2001, p. 134).

A partir desse movimento, diversos ideais na década de 1930 se fortaleceram, inclusive o Ruralismo Pedagógico. Para Neto (2003), "o termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia." (NETO, 2003, p.11). O autor acrescenta ainda que essas idéias foram defendidas por um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores, pois esse ideário ajudaria a fixar o homem do campo à terra e o impediria, ou pelo menos dificultaria, a saída de seu *habitat*.

As principais idéias desses grupos giravam em torno de três questões básicas.

---

[47] Moraes (2000) faz uma análise acerca do conceito *otimismo pedagógico*, sob o ponto de vista de Nagle (1976) e Paiva (1973). Para o primeiro, Otimismo Pedagógico seria a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). Já, para Paiva, o movimento se caracteriza pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos. Mas Moraes destaca que o que interessa salientar nessa questão é que o movimento sempre esteve ligado às propostas liberais clássicas que afirmam os seres humanos como eminentemente racionais e, portanto, capazes de estabelecer racionalmente, desde que sejam oferecidas condições ambientais favoráveis, quais são os objetivos e quais as estratégias mais adequadas para alcançá-los. Daí a importância da educação. (MORAES, 2000, p.125-127)

> A primeira trata de conceber uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada (...), como condição de felicidade individual e coletiva. A segunda refere-se a uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional do amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (isto em oposição à escola literária que desenraizava o homem do campo). E por último a idéia de uma escola ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que há neste país. "Os homens é que perturbam essa vocação, diziam os ruralistas, criando, primeiro, centros acadêmicos para doutores e, depois, uma indústria, muitas vezes artificial, que se alimentava, em alguns casos, de matéria-prima importada". (CALAZANS, 1993, p.18-19).

O ideário do ruralismo pedagógico, durante cinco décadas, norteou muito dos estudos e levantamentos nessa área. Também foi um marco significativo para a realização do *Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1942)*, ocasião em que se reafirma a necessidade da formação do aluno com consciência cívica e trabalhista dentre outros ideais, alicerçados nos princípios do governo Vargas, do Estado Novo.

Para Leite (1999), esse,

> Congresso de Educação apenas preconizou que, se a antiga oligarquia já não mais existia, no momento a nova oligarquia estava no poder, tão conservadora quanto à anterior, porém referindo-se obviamente à burguesia em ascensão. Indiretamente esse congresso foi porta-voz dessa 'nova oligarquia'. (LEITE, 1999, p. 31).

Calazans (1993) destaca que na educação primária os principais objetivos eram: o desenvolvimento da personalidade (objetivo individual), a integração do educando na sociedade brasileira em geral (objetivo nacionalista), a formação do sentimento de solidariedade humana (objetivo humano), bem como o ajustamento ao ambiente regional em que se desenvolvia a vida do educando (objetivo vocacional). (CALAZANS, 1993, p.19).

Os ideais presentes nas idéias do movimento iniciado em 1920, por meio do ruralismo pedagógico, surgiram no momento em que o Brasil passava por grandes transformações nos planos econômico e político, cujo movimento, como já visto, ocorreu daquilo que se denominou de entusiasmo e otimismo pedagógico. Como Nagle (2001) já definiu anteriormente, esse período foi marcado por mais uma crise do capitalismo. Neto (2003) também referenda as transformações do período nestas

duas esferas: [...] “o início da década de 30 foi caracterizado, no Brasil, por dificuldades econômicas e prejuízos aos proprietários de terras, produtores de gêneros agrícolas voltados para a exportação e, em especial, para a oligarquia cafeeira, sofrendo conseqüente enfraquecimento político.” (NETO, 2003, p.12).

Foi nesse contexto, segundo Neto (2003), que se desenvolveu a ideologia da fixação do homem do campo por meio da pedagogia com um currículo escolar que deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

As décadas seguintes, 1940 e 1950 do século XX, seguiram com uma multiplicidade de projetos e programas para a educação do meio rural. Na década de 40 surgiram programas de destaque, tanto sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura como o Ministério da Educação e Saúde. Foi nesse período que se criou a *Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais* (CBAR), cujo principal objetivo corroborava com o ideário de que o progresso da agricultura brasileira dependia, em grande parte, da educação do homem do campo. Por isso, a formação do homem do campo não pode ficar ‘adstrita’ ao ensino técnico nas poucas escolas destinadas ao preparo profissional dos trabalhadores na agricultura. (CALAZANS, 1993, p.21)

Outros programas, nessas duas décadas, foram implementados para a Educação Rural, tendo como tônica o desenvolvimento da comunidade, como por exemplo, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR). O primeiro tinha como objetivo preparar técnicos para atender às necessidades da educação de base, inspirados na Unesco. (CALAZANS, 1993, p.23).

Ainda em 1948 surge a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que fora o embrião da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR). Esta entidade tinha como patrocinadoras organizações ligadas ao governo dos Estados Unidos, sendo que seu objetivo era coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros.

Ao longo desse período, a forte presença das idéias do ruralismo pedagógico aliada aos ideais debatidos no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, que

defendiam que a escola rural deveria ser caracteristicamente a escola do trabalho, cuja função fosse “agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional para a tranqüilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro.” (CALAZANS, 1993, p.26).

Nesse sentido, a escola é organizada em função da produção e da intenção de diversos programas para o meio rural, que buscavam a disseminação de princípios e valores comuns capazes de estreitar os laços de cooperação e identidade no Ocidente. Para Calazans (1993), fatores como unidade nacional, integração ocidental, constituição de um mercado consumidor e adestramento de produtores para um mercado definido, tendiam a políticas educacionais homogeizadoras. (CALAZANS, 1993, p. 29). Essa orientação segue o ideal do projeto da escola única liberal burguesa, que será pauta de discussão, no próximo capítulo.

Apesar de todos esses programas, a educação no meio rural não alcançou o sucesso almejado, uma vez que o número de analfabetos no campo continuava crescendo. Mesmo com a criação da LDB 4.024/61, que conferiu aos Estados a ampliação do corpo disciplinar escolar, foi também conferida aos Estados a responsabilidade de manutenção da educação nos níveis primário e médio. Porém, como ocorreu em outras legislações, já anteriormente citadas, essa descentralização do ensino acabou mais uma vez por omitir o acesso à educação, principalmente àqueles que viviam no meio rural.

> Deixando a cargo da municipalidade a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola do campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 1999, p. 39).

Assim a escola para a classe trabalhadora, inclusive para a rural, vai se moldando conforme as reformas educacionais, não diferentes a partir desta data. Nos anos seguintes, as questões educacionais vão sendo discutidas por meio de reformas.

2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS REFORMAS

As discussões acerca da educação do campo com esta denominação são recentes, tendo em vista o tratamento anteriormente dado a ela ainda denominada de educação rural. Já na década de 1980[48], iniciaram-se as discussões, intensificadas nos anos de 1990, que passaram a utilizar essa nova terminologia. Isso porque a LDB 9394/96, em seu art. 28, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, e não mais de adaptação.

Para Edla Soares (2001), a legislação reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país (SOARES, 2001, p.30-31).

> Entendendo, portanto, a educação sob a ótica do Direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade. Nesse sentido, o campo, não apenas como um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana. (SOARES, 2001, p.04).

A partir disso, denominar Educação do Campo é primar pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja *do* campo, unindo a ampliação do direito à educação e à escolarização *no* campo.

2.3.1 Contexto econômico, social e político dos anos 1990.

Na última década no século XX diversas mudanças no plano econômico, político e social determinaram reformas, cujos reflexos se estenderam ao âmbito da educação. Nesse período, o Brasil passou por um processo de modernização capitalista, cujo modelo de desenvolvimento tomou por base a globalização da

[48] As referências sobre o tema anteriores a 1980 utilizam essa denominação, como por exemplo, os Programas Educacionais desenvolvidos no Brasil, durante quase todo o século XX: Ruralismo Pedagógico (década de 20), Missões Rurais (1947).

economia e a difusão da acumulação flexível como paradigma de organização e trabalho. (PERONI, 2003, p.16)

Assim, ainda que as questões referentes ao campo tenham ocupado maior espaço na formulação das políticas públicas, estas tendem a se adaptar às exigências do modelo capitalista, pois,

> a auto-organização da sociedade civil (é) orientada para a defesa de interesses puramente corporativos, os quais regulados pela lógica do mercado e, onde isso não foi possível, arbitrados por uma burocracia estatal 'racionalizadora' – terminam por produzir a ordem capitalista. (NEVES, 2000, p. 17).

A partir dessa ótica, a organização e a produção da vida material objetiva ou subjetiva têm características peculiares em função das mudanças que vêm ocorrendo na esfera do mercado e do Estado. Esses são processos distintos, mas fazem parte de um mesmo movimento histórico no qual presenciamos a reestruturação produtiva, a globalização, o neoliberalismo e a pós-modernidade.[49] (PERONI, 2003, p.22).

A rigidez do Taylorismo/Fordismo marcado pelo trabalho de produção em massa e pelo disciplinamento necessário à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade, caracterizou-se principalmente pela ênfase nas estruturas organizacionais, na ordenação hierárquica do fluxo de autoridade e de informação. (HARVEY, 2005, p.123).

Harvey, ao destacar esta rigidez como uma das características do modelo, coloca-o também como fator que desencadeou a incapacidade do mesmo para conter as contradições inerentes ao capitalismo. Essa rigidez que se encontra expressa nos contratos de trabalho e nos investimentos, entre outros aspectos, provoca resistências das classes trabalhadoras, principalmente pelas ondas de greve e pelos problemas trabalhistas do período 1968 -1972 (HARVEY, 2005, p.135).

Em 1973, a inflação ascendente de muitas economias ocidentais, aliada à crise do petróleo, desencadeou uma profunda crise fiscal. Por essas razões, as

[49] Sobre esses temas, ver Sanfelice (2002), Frigotto (1998), Kuenzer (1986). Nesse trabalho, toma-se como referência Harvey (2005), por contextualizar de forma clara, estes processos no capitalismo.

corporações começaram a entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho. Houve então a necessidade de mudanças tecnológicas, a busca de novas linhas de produção e nichos de mercado. As décadas de 1970 e 1980 foram, segundo Harvey (2005, p.140), um conturbado período de reestruturação econômica e de reajuste social e político.

No espaço criado por essas oscilações e incertezas, numa série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social, começaram a se formar outras organizações sociais. Para Harvey (2005, p.140), "essas experiências representam os primeiros ímpetos da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta".

Harvey chama a atenção ao fato de que esse novo modelo, o qual denominou de acumulação flexível, se caracteriza por novos setores de produção, novos mercados, novas formas tecnológicas e organizacionais. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas.

A partir dessa nova configuração estrutural do mercado, as relações de trabalho também se redimensionaram.

O processo de acumulação flexível traz conseqüências diretas sobre os trabalhadores, pois, com o crescimento do desemprego estrutural, os empregadores exercem maior pressão sobre a força de trabalho, impondo regimes e contratos que se tornam mais flexíveis. Além do desemprego estrutural, há uma redução do emprego regular e um aumento de trabalho em tempo parcial e temporário.

Para Peroni (2003, p.26), as contradições, a cada dia mais acirradas na sociedade capitalista, devem-se ao fato do capitalismo viver uma crise estrutural. Nesse sentido, a ofensiva neoliberal se caracteriza justamente como uma estratégia de superação dessa crise, utilizando, em larga escala, de sua ideologia para construir a ambiência cultural necessária a este período particular do capitalismo.

Fiori (1997), ao explicitar as particularidades acerca do novo e velho liberalismo, coloca três aspectos comuns a ambos: a proposta foi e segue sendo a busca da despolitização total dos mercados, a liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados e a valorização do individualismo. Contudo, o

autor não nega que existam diferenças. Dentre elas, destaca o individualismo, enquanto um individualismo metodológico, uma pretensão de cientificidade que antes não tinha. Coloca também a combinação das idéias políticas de forma virtuosa, no período de 1970 a 1990, devido às transformações econômicas e políticas materiais que o capitalismo vem vivendo desde a crise de 1973. Uma terceira diferença, que é fundamental, foi a derrota comunista e o avanço das idéias e políticas dos novos liberais, os quais têm dado ao pensamento neoliberal condições sem precedentes de que jamais o liberalismo gozou, estabelecendo uma ideologia que consegue ser quase universalmente hegemônica. A quarta e última diferença é que esse novo liberalismo aparece como uma vitória ideológica sobre os trabalhadores, logo após um período de luta dos trabalhadores que resultou numa conquista, o chamado *welfare state,* sendo que é contra este que insurge o fundamentalismo liberal. (FIORI, 1997, p. 213-215).

As mudanças, a partir do modelo de acumulação flexível, exigem uma nova divisão internacional do trabalho, subjacente à revolução científico-tecnológica em processo no mundo contemporâneo e, o Estado, passa a ser o Estado máximo para o capital. Peroni (2003) acrescenta ainda que,

> Assim verificamos que mesmo os governos mais comprometidos com a lógica neoliberal não-intervencionista têm sido grandes interventores a favor do grande capital, o que ressalta, mais uma vez, o caráter classista do Estado, que, ao mesmo tempo em que se torna Estado mínimo para as políticas sociais e de distribuição de renda, configura-se como Estado máximo para o grande capital. (PERONI, 2003, p. 33).

Essas mudanças ocorridas no limiar do século XX, marcadas por mudanças no modo de produzir, influenciaram as formas de organizar a Educação. Isso porque os efeitos desestabilizadores da reestruturação econômica, alicerçados pelos imperativos capitalistas, buscaram alternativas de competitividade no mercado, tornando ainda mais dramática a separação entre aqueles que ganham e aqueles que perdem. Para Moraes (2003, p. 151), esse estado de coisas tem efeitos extensos e profundos sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação.

> Nesse sentido, a educação foi eleita como barreira estratégica para adequação às mudanças. É preciso elaborar uma nova pedagogia, um

> projeto educativo de outra natureza, de modo a assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. (MORAES, 2003, p.152).

Em relação às desigualdades, Fiori (1997), ao colocar outra especificidade do neoliberalismo, acrescenta que:

> Os novos liberais nunca se preocuparam muito em discutir mais profundamente a questão de como responder ao problema concreto de que nas sociedades reais, no ponto zero de suas reflexões, já existiam imensas diferenças e desigualdades que nunca foram ou serão, corrigidas de forma a igualar as condições de partida para todos. (FIORI, 1997, p. 213).

Nesse novo enfoque que é atribuído à educação, prioriza-se o pragmatismo, cujo espaço para teoria é esvaziado por ser considerado perda de tempo.

> Isso porque para a maioria da população bastam os desenvolvimentos das competências no sentido genérico que o termo adquiriu nos últimos tempos, o que permite a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com exigências diferenciadas e altos níveis de exclusão. (MORAES, 2003, p.152).

Essa nova configuração educativa tem suas diretrizes implementadas no Brasil no início do governo Itamar Franco, com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos[50]. No entanto, foi no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que a reforma anunciada ganhou concretude.

2.3.2 Os determinantes políticos das reformas.

Desde o início da década de 90 do século XX, numerosas publicações de organismos multilaterais de empresários e de intelectuais atuaram como arautos das

[50] O Plano Decenal de Educação para Todos foi a maneira de complementar o compromisso assumido pelos países participantes da Conferência de Jontiem, na Tailândia, em 1990. "Os governos participantes, inclusive o Brasil foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos se comprometeram a impulsionar políticas educativas, articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos". (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2004, p.56-57).
Em 1993, já na gestão do Ministro da Educação Murilo Avelar Hingel, no Governo Itamar Franco, o Brasil traçava as metas locais a partir do que foi acordado em Jomtien e indicava aos organismos internacionais que o projeto educacional, por eles prescritos no Brasil, seria implantado.

reformas que se efetivaram no país no final desse século. (PERONI, 2003, p.56). Muitos desses organismos – tais como UNESCO[51], FMI[52], BANCO MUNDIAL – estabeleceram metas, ações e diretrizes na educação que contemplassem o desenvolvimento das nações por meio da educação, desencadeando uma série de encontros, cujo resultado foi a elaboração de documentos norteadores das políticas e da gestão da educação e, tão logo concluídos e distribuídos, foram implementadas pelos países membros, inclusive o Brasil.

A intenção, nesta análise, não é pormenorizar as diretrizes estabelecidas nas conferências ou encontros realizados pelos organismos multilaterais. Ao contrário, a discussão se faz pertinente, identificando como essas medidas resultaram na definição de ações educativas no âmbito da sociedade brasileira e, especificamente, no caso da Educação do Campo.

Segundo análise de inúmeros autores – Tommasi (1996), Haddad (1996), Warde (1996), Shiroma (2004), Moraes (2004) e Evangelista (2004) –, as reformas das políticas educacionais no Brasil têm sido influenciadas, ou melhor, determinadas, por ações definidas a partir do conjunto de metas estabelecidas pelo conjunto do Banco Mundial (BM). Nessas orientações gerais afirma-se que,

> (...) por orientações de organismos financeiros internacionais, primeiro deve vir o ajuste, para que os países se preparem para a integração econômica, depois as reformas de estado, para que a integração seja a longo prazo; ao termo do processo, os direitos sociais. Nas duas primeiras fases, quando sobrevêm as conseqüências sociais dos impactos econômicos, as políticas devem ser assistenciais e compensatórias. (WARDE, 1996, p.11).

A partir dessas ações, assiste-se ao que Warde (1996) chamou de naturalização dos significados dessas reformas educacionais para os países do Terceiro Mundo: descentralização, capacitação de professores em serviço, propostas curriculares, educação à distância, prioridade ao ensino primário, dentre outras ações. A educação básica é foco dessas reformas, pois segundo o Banco

[51] A UNESCO é a organização das Nações Unidas especializada em educação. Desde a sua criação, em 1945, tem trabalhado para a melhoria da educação em todo o mundo, por meio de iniciativas de apoio técnico, da elaboração de modelos, projetos inovadores, reforço da capacidade especializada e trabalho em redes. Seus estreitos vínculos com ministérios da educação e outros atores institucionais, em 188 países, legitimam e destacam a organização na promoção de programas e atividades voltadas para a educação. (UNESCO, p. 4, www.unesco.org/education, acessado em 19/01/07).

[52] Fundo Monetário Internacional.

Mundial, "*a educação, especialmente a primária e a secundária, ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade." (*SHIROMA, 2004, p.74-75, grifos do original*).*

Nesse sentido, observamos que as metas que propõem os organismos multilaterais, inclusive o Banco Mundial, unem educação e desenvolvimento, em cujas reformas os empresários tiveram influência significativa. Nas palavras de Shiroma (2004),

> Ao longo dos anos de 1990, a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. Essas reformas têm encontrado apoio nas justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e de intelectuais influentes no país. Ademais, popularizaram uma prática que se tornaria um fato na condução das políticas públicas: a formação de instâncias tripartites envolvendo empresários e trabalhadores para discutir com o governo os rumos da educação brasileira. (SHIROMA, 2004, p.77).

Contudo, as influências dos organismos internacionais no desenvolvimento do país não são recentes. O Banco Mundial exerceu profunda influência no processo de desenvolvimento do país durante o período de expansão da economia, que perdurou até o final dos anos 70. Nesse período, promoveu a modernização do campo brasileiro por meio de financiamentos de grandes projetos industriais e de infra-estrutura, que contribuíram para um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente. (SOARES, 1996.p. 17).

Nas últimas três décadas, o Banco Mundial tem modificado suas prioridades, ou seja, passou do plano de financiamento em infra-estrutura para a focalização das necessidades básicas de moradia, saúde, educação, como meio de reduzir a pobreza. No documento do Banco Mundial "Prioridades y estrategias para la educación" (maio, 1995), diz que,

> *La educación es un importante instrumento de promoción del crecimiento económico y de reducción de la pobreza. Es el elemento fundamental de la estrategia aplicada por el Banco Mundial para reducir la pobreza, mediante: a) una mayor utilización productiva del trabajo, que es el bien principal de los pobres, y b) la prestación de servicios sociales básicos a los pobres* (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xv).

O documento diz ainda que as economias em todo o mercado de trabalho estão evoluindo, tendo em vista o rápido crescimento. Dessa forma, a educação é fundamental para atender a essa demanda por novos conhecimentos que devem ser empregados no trabalho. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.xv).

Dessa forma, seria mais que oportuno para o mercado explorar o que se tem de mais barato, ou seja, a mão-de-obra dos trabalhadores. Porém, esse trabalho não haveria de ser com pessoas sem capacitação. Para o Banco Mundial, há necessidade de qualificação desse trabalhador por meio da sua profissionalização, uma vez que essa é importante para o desenvolvimento econômico dos países pobres. Para essa profissionalização, o setor privado assumiria papel fundamental na direção do conteúdo e também do financiamento.

Nas palavras do documento a questão fica mais elucidativa: "*La educación profesional da los mejores resultados cuando se imparte con la participación directa del sector privado en su suministro, financiamiento y dirección*." (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xxi).

Para essas e outras tantas orientações do Banco Mundial, a ênfase sobre a educação iniciou-se anteriormente, quando da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e o BM. A prioridade definida nessa conferência voltou-se para investimentos na educação básica e, no início dessa mesma década, o Banco Mundial decidiu prestar mais atenção ao desenvolvimento infantil, aos anos iniciais, bem como às populações indígenas e minorias étnicas. (TORRES, 1995, p.130).

Mas o Banco Mundial, ao colocar as questões educativas em discussões, propunha mudanças em relação a essas dentro do próprio organismo, desde 1980. Uma dessas mudanças é a transição de um enfoque estreito de "projeto" para um amplo enfoque setorial, ou seja, o BM mantém com os governos, em matérias educativas, um diálogo setorial, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educativo. Isso permite influir cada vez mais sobre as decisões que afetam o setor em seu conjunto e não unicamente sobre uma parte do mesmo. (TORRES, 1995, p. 129).

Por meio dessa forma de controle, observa-se que no final da década de 1990 alguns organismos multilaterais como a UNESCO e UNICEF, já participam das discussões que iniciaram a ser desenvolvidas com relação à Educação do Campo. Nos documentos publicados pela Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", confirma-se a presença desses organismos como organizadores do evento,

> Nossa caminhada enquanto articulação nacional **Por Uma Educação do Campo** começou no processo de preparação da *Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. A idéia da Conferência, por sua vez, surgiu durante o *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* (I ENERA) feito em julho de 1997. A Conferência, promovida a nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO, e pelo UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à *educação do campo. (*KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p.15).

Nesse sentido, se a própria educação do campo luta em defesa de uma escola que leve em conta suas necessidades e especificidades, por que da participação de organismos como a UNESCO nas Conferências, uma vez que essas delimitam o conteúdo das políticas educacionais? Parece contraditório, uma vez que a UNESCO prima pelas orientações dos Planos de Educação elaborados pelos organismos multilaterais, os quais pretendem cumprir com a meta de "Educação para Todos"[53] (UNESCO, 2007, p. 05). Dessa forma, se a educação do campo, de maneira geral, prima por suas especificidades e luta por imprimir seu discurso nas propostas educacionais, como pode ocorrer a colaboração de um organismo que propõe projetos educacionais a nível mundial?

Em nenhum momento os documentos do Banco Mundial ou da Unesco relacionam a pobreza às condições de classes, ou seja, a realidade concreta dos trabalhadores no modo de produção capitalista apenas admite a existência da pobreza. Dessa forma, se assim não o fazem, seus planos e programas são apenas retóricos que atribuem à educação a solução para reduzir a pobreza, a equiparação de gêneros, o desenvolvimento sustentável, bem como para reduzir a quantidade de

[53] O documento que a UNESCO produziu sobre a Educação foi retirado do site: www.unesco.org/education, acessado em 19/01/07. O documento é intitulado: UNESCO E A EDUCAÇÃO.

filhos e tardar o casamento de jovens[54]. Nesse sentido, ao negar a condição de classe que o indivíduo se encontra, os planos excluem o homem, enquanto ser histórico de todo esse processo, e considera-o como mero sujeito que, escolarizado impulsiona o desenvolvimento econômico por meio da exploração do trabalho.

Para as políticas de educação do campo não é diferente. Se há o desejo de "Uma Educação para Todos", não se tem percebido a superação, apenas o agravamento dos problemas educacionais. Se há uma nova estruturação econômica para o campo, como está descrito nos itens anteriores, é claro que esse requer pessoas capazes para desenvolver o campo. Mas que educação então seria necessário? Segundo os documentos, aquela educação que prima pela profissionalização, pelo aligeiramento dos estudos, o que tende a formar indivíduos apenas para os trabalhos de execução; contrário, portanto, aos princípios socialistas que a Educação do Campo propõe como fundamento de sua concepção de educação.

Outro ponto importante é o papel do Estado. Gramsci já apontava a necessidade do Estado assumir as despesas com a Educação, mas as propostas dos organismos multilaterais passam a responsabilizar para essa função a iniciativa privada e a própria sociedade. Dessa forma, o Estado passa uma função que seria sua para setores da sociedade que, a partir dessa participação, requerem políticas educacionais que atendam suas necessidades, quais sejam, de suprir a mão-de-obra escolarizada e barata, nos setores produtivos da economia.

No conjunto das reformas que vão se confirmando nos anos de 1990, dentre as quais se destaca a própria legislação da educação, a LDB 9394/96, que reestrutura uma nova configuração educativa. Na visão do Banco Mundial, é necessário melhorar o acesso, a eqüidade e a qualidade na educação, o que implica em mudanças no financiamento e na gestão do sistema educativo do país, proposições essas presentes na atual legislação educacional. (TORRES, 1996, p. 127-130).

Essa nova maneira de gestar a educação resultou numa série de medidas nos municípios brasileiros que, para se ajustarem à legislação, implementaram

[54] Essas atribuições que cabem à educação, estão contidas no documento da UNESCO- UNESCO e a Educação. 2006, p.02

determinadas ações, como a própria municipalização do ensino fundamental, dentre outras que serão objeto de análise posterior.

Logo após a Conferência de Jomtien (1990), os organismos multilaterais reúnem uma série de medidas que norteiam os rumos educacionais dos países pobres e em desenvolvimento. Outro documento é o conhecido *Relatório Jacques Delors* (1996)[55], cujo enfoque se volta para a educação do indivíduo ao longo de toda a vida, por meio de um novo conceito de educação, que seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (UNESCO, 1996).

Inicialmente, o referido documento faz uma análise da sociedade em que vivemos observando ser natural alguns fenômenos como pobreza e desigualdades sociais, os quais também se encontram em países desenvolvidos. Do ponto de vista do documento, as principais tensões a serem resolvidas no século XXI são: tornar-se cidadão do mundo, mundializar a cultura preservando as culturas locais e as potencialidades individuais, adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico e conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade. (UNESCO, 1996).

Diante dos desafios, a educação é apresentada como um "trunfo" para a "paz, liberdade e justiça social" e "apta a fazer recuar a pobreza e a incompreensão social". (SHIROMA, 2004, p.65-67).

O relatório defende também que "a escola deve chegar a uma idéia correta das potencialidades de cada aluno e, sempre que possível, os jovens devem poder recorrer a orientadores profissionais que os ajudem na escolha dos estudos a seguir (tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho)". (UNESCO, 1996, p.139).

Observa-se, a partir dessa breve análise, que os organismos multilateriais estão presentes na definição das políticas para a educação. Do mesmo modo, esses organismos, apoiaram toda a construção dos documentos que norteiam as ações da Educação do Campo. Convém destacar a presença da UNESCO, desde a I

[55] Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (1996). Jacques Delors foi o membro da comissão designado para presidir o relatório. No período era ministro da Economia e Finanças do Governo Francês e ex-presidente da Comissão Européia.

Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998. Posterior à primeira, o Seminário Nacional em 2002, e a II Conferência em 2004, também tiveram a participação desse organismo.

As mudanças pelas quais passou o país a partir dos anos de 1980, determinadas dentre outras razões pela nova reestruturação produtiva implementada pelo neoliberalismo e pela globalização da economia, através das influências dos organismos multilaterais, levaram o Estado a uma reforma e, em conseqüência, à reorganização da educação.

Como ressaltou anteriormente Torres, houve a partir disso, uma nova forma de gestar a educação, o que acabou por definir um modelo descentralizado de ensino, provocando mudanças na organização da educação brasileira. Uma dessas mudanças foi a municipalização do ensino, por meio do processo de descentralização.

Muitos autores têm se ocupado de estudar o tema, como Oliveira (1999), Mendonça (2000) e Arelalo (1999). Para Oliveira,

> a descentralização do ensino, vem ocorrendo nos últimos anos, em quase todos os países latino-americanos, implantada tanto em governos democráticos quanto em ditaduras militares. É de se registrar, ainda, que organismos internacionais ligados à promoção da educação têm recomendado a descentralização: Nações Unidas, Banco Mundial e OEA. (OLIVEIRA, 1999, p.13, citando HEVIA, 1991, p.5).

As discussões sobre a descentralização do ensino brasileiro não são recentes. Elas permeiam as políticas educacionais ainda na Primeira República, estando presentes em diferentes instâncias no Manifesto dos Pioneiros, em 1932, bem como nas legislações educacionais em 1961 e 1971. As discussões desse período detiveram-se inicialmente na análise do financiamento, observando a impossibilidade dos municípios de arcar com todas as despesas do ensino primário.

A partir da Emenda Constitucional 14/96, o tema ganha contornos substanciais nas responsabilidades dos entes federados quanto à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis.

As discussões giram em torno do financiamento do ensino, sendo esse o principal aspecto dessa nova configuração criando, a partir de 1996, o FUNDEF

(Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) como instrumento para consolidar esse processo. (OLIVEIRA, 1999, p.11-12).

O autor destaca ainda que por descentralização entende-se que as entidades regionais ou locais, com graus significativos de autonomia, definam as formas próprias com as quais vão organizar e administrar o sistema de organização pública em suas respectivas áreas de ação. (OLIVEIRA, 1999, p.16).

O processo de descentralização na América Latina vem acompanhado pelo de desconcentração, compreendido como a delegação de determinadas funções a entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante. (OLIVEIRA, 1999, p.16)

O autor destaca ainda que no Brasil o processo de descentralização é efetivado por intermédio de três modalidades: regionalização, municipalização e nuclearização. A regionalização pode compreender um ou mais estados ou grupo de Municípios. A nuclearização é concebida como uma nova forma organizativa, constituída de escolas rurais dispersas e com problemas semelhantes. A municipalização, no caso do Brasil compreende três possibilidades: o município se encarrega de todo o ensino, em um ou mais níveis, no âmbito de sua jurisdição; o Município se encarrega de parte das matrículas, convivendo no mesmo território com a rede estadual; e, por último, o município se encarrega de determinados programas como a merenda escolar, transporte dos alunos, construções escolares, funcionários postos à disposição das escolas estaduais. Isso tudo possibilitado por meio de convênios. (OLIVEIRA, 1999, p. 16-17).

Ao se referirem às políticas de municipalização, Lôbo e Faria (2003) observam ainda que nos anos seguintes à aprovação da LDB 9394/96, o Governo Federal orientou sua ação política pelos princípios de flexibilização e avaliação. No exercício de sua função redistributiva de recursos, criou vários programas de apoio aos Estados e Municípios para a manutenção e desenvolvimento de seus sistemas de ensino. Dentre os programas, os autores destacam o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (LÔBO; FARIA, 2003, p.398-399).

A maneira como se organizou esse conjunto de ações governamentais, segundo Lôbo e Faria (2003, p.399), tem produzido impactos nos municípios do interior e, portanto, no âmbito do ensino rural. A expressão “escola municipalizada” transformou-se, hoje, numa espécie de *slogan* para os Municípios que precisam fazer usos dos recursos do FUNDEF.

Concluem ainda que o processo de municipalização do Ensino Fundamental, não alterou substancialmente a face da escola rural, uma vez que as principais modificações se deram no estatuto jurídico da escola, pela conversão de escolas estaduais em municipais e pelo agrupamento de escolas, sob a política de Racionalização de Escolas e Transporte Escolar. Mas significou, em geral, economia de recursos, dado o baixo valor estimado de custo anual por aluno.

É o que de fato ocorreu no município de Concórdia, principalmente após 1998, ano de implementação do FUNDEF. Nesse ano, 04 escolas que antes pertenciam à Rede Estadual de Ensino passaram a ser núcleos para as crianças que pertenciam a outras 25 escolas de classes multisseriadas, que foram desativadas. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1998).

O documento que contêm os critérios para desativação das escolas multisseriadas, elaborado pela Secretaria de Educação em janeiro de 1998, no qual foram considerados argumentos de fato e de direito, refere-se à localização geográfica da Unidade Escolar, à nova matrícula com aumento ou não do número de alunos, à dificuldade quanto ao transporte e à escola se é, ou não, considerada o centro da comunidade. O número mínimo de alunos, segundo o projeto de nucleação, que permitiria a possível desativação, seria então de 15. Do período em questão até hoje, no total foram desativadas 67 escolas de classes multisseriadas, sendo que no período de 1998 a 2000, intensificaram-se as desativações, ou seja, logo após uma das reformas educacionais no país – Na LDBEN 9394/96, as novas proposições foram imediatamente postas em prática.

É importante destacar que nas 20 escolas multisseriadas, ainda em atividades no município, no ano de 2006, todas se utilizam do transporte escolar para locomoção dos alunos, tendo em vista que as poucas famílias que continuam residindo na zona rural precisam do transporte, por não haver escola próxima,

mesmo freqüentando a classe multisseriada, que muitas vezes se localiza em outra comunidade.

A postura adotada pelo município de nuclear escolas multisseriadas ocorreu principalmente a partir de 1998, como já descrito. Os motivos alegados por parte do órgão gestor para a desativação das escolas foram: o número reduzido de alunos matriculados; o não-repasse dos recursos do Governo Federal, para as escolas cujas matrículas apresentassem números inferiores a 15 alunos; para manter e valorizar o professor seria necessário 25 alunos por turma; espaço físico adequado ao desenvolvimento das atividades mais dinâmicas e interessantes (biblioteca, laboratório, educação física...); séries distintas para um professor de cada turma, bem como disciplinas diversificadas com professores específicos de xadrez, espanhol e educação física; direção e secretário para gerenciar e agilizar o processo pedagógico e administrativo, bem como merendeira e zeladora para a alimentação escolar, limpeza e higiene das unidades escolares. Por fim, maior número de crianças por séries, possibilitando a interação com o grupo, auxiliando e facilitando o processo ensino-aprendizagem e a socialização dos alunos com crianças de outras comunidades. (SEMED – Setor Pedagógico, 1998).

Para Lôbo e Faria (2003), a política de agrupar escolas no campo, embora apresente aspectos positivos como o de superar o isolamento e o abandono ao qual estiveram condenadas e, ainda, alocar apoio administrativo para melhorar as condições de trabalho do professor, suscita problemas decorrentes do fechamento de escolas, principalmente para as famílias que residem no meio rural. Justificam tal afirmação ao dizer que “fechar escolas sem a certeza de que estejam sendo adequadamente substituídas é eliminar do horizonte das pessoas um símbolo importante, único foco da cultura institucionalizada a transmitir-lhe um pouco de esperança. E sem esperança a vida pode tornar-se insuportável”. (LÔBO E FARIA 2003, p.400, citando WHITAKER e ANTUNIASSI, 1993, p.12).

Os autores observam que a nucleação pode ser comparada com o *Programa de Escolas Rurais Consolidadas* (ERC’s), no período de 1975-1986, cuja idéia básica era a de consolidar distritos reunindo várias escolas isoladas e multisseriadas numa escola maior, localizada num ponto central e servida por linha de ônibus. É o que parece que aconteceu no município de Concórdia, uma vez que das 04 escolas municipalizadas, todas receberam alunos das escolas isoladas desativadas.

No entanto, os alunos das escolas desativadas, necessitam do transporte escolar para o deslocamento até a escola núcleo. Nesse sentido, a nucleação implicou num outro problema – o longo tempo despendido entre a hora que a criança sai de casa até sua chegada na escola. Em algumas regiões do município, as crianças gastam em média 05 ou até mesmo 06 horas para o deslocamento de suas casas para a escola mais o retorno da escola até suas casas. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Diante de todas as mudanças ocorridas, a superação dos problemas na educação só mudou a configuração. Se neste momento a educação passa por reformas, estas deveriam solucionar aquelas dificuldades que impedem o trabalho de ser realizado com a qualidade desejada.

Os discursos que acompanham o fazer pedagógico pensado por organismos que administram interesses comuns à perpetuação dos entraves encontrados, não mudam as estatísticas, uma vez que a educação ainda não é para todos e, para aqueles que têm acesso, não é de qualidade.

No entanto, além de não resolver os problemas educacionais, muitas medidas acabam por fragmentar o conteúdo escolar e separar a escola da condição de classe a que o indivíduo pertence. Isso continua a solidificar a dualidade seja ela na educação ou no setor econômico.

Nesse contexto de desenvolvimento capitalista de tendência neoliberal e diante da realidade do campo brasileiro, os trabalhadores rurais lutam por uma formulação específica de políticas públicas de educação.

A seguir, a pesquisa se ocupará de demonstrar como a população do campo foi se consolidando nas últimas décadas do século XX.

2.3.3 Um novo enfoque para a Educação do Campo

Nas décadas de 1960 e 1970, continuou o desenvolvimento de programas para a educação no meio rural, inclusive programas relevantes, utilizando-se do método[56] Paulo Freire[57], que se destacaram pela inovação teórico-metodológica.

[56] Arroyo observa que Paulo Freire não inventou um método. Educação, para ele, é muito mais que isso, pois seu pensamento não é uma nova técnica, uma nova metodologia, uma receita que cada

Para Calazans, esses programas contribuíram para dar fim à oposição cidade-campo, alvo principal da luta ideológica do ruralismo pedagógico, por estabelecerem uma vinculação entre educação e desenvolvimento. (CALAZANS, 1993, p.33-34).

É importante destacar que o desenvolvimento pretendido estava relacionado com uma mudança cultural para um melhor estar das comunidades humanas no decurso do tempo. Nesse sentido, o papel da educação seria de propor elementos para que o homem, ao invés de subordinar-se, ingressasse nesse mundo inovado e conseguisse situar-se nele como o seu mundo e definir o papel que nele lhe coubesse. (CALAZANS, 1993, p.36).

Para a autora, essas proposições levavam para uma proposta de educação para o desenvolvimento e para o trabalho, preparando a população para o ingresso consciente no processo político. (CALAZANS, 1993, p.36).

Para Leite (1999), na década de 1960, o estatismo informal da educação rural possibilitou o surgimento de vários movimentos populares como o MEB (Movimento Educacional de Base) e os CPC (Centro Populares de Cultura), os quais estavam ligados aos movimentos de esquerda e sustentados por princípios ideológicos das ligas camponesas, sindicatos e outras instituições em favor dos desprotegidos da zona rural. (LEITE, 1999, p. 40).

Contudo, o Governo Federal desenvolveu programas setoriais como a SUDENE[58], SUDESUL[59] E INCRA[60] com o objetivo de conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas. Novamente a intenção de criar tais organismos ocorre por interesses hegemônicos, tal como caracteriza o processo de surgimento da escola no meio rural. Se nesse período há o interesse de conter as forças populares, o surgimento da escola no meio rural também ocorre como forma de conter o processo migratório do homem do campo para a cidade, ou seja, o êxodo rural. Como vimos anteriormente, a escola no meio rural, mais que um

---

um possa agir ou não. Freire foi na contra mão do tecnicismo, do que vinha acontecendo na área da educação. Ele não admitia educação como método ou técnica neutra. Ele nega essa neutralidade. Para ele, educação é ato político. (ARROYO, 2002, p.56)

[57] A proposta de Paulo Freire foi amplamente utilizada, levando-se em conta o trabalho do Movimento de Educação de Base e as rupturas ideológicas sócio-políticas, internas, acontecidas a partir de 1964. O enfoque principal do trabalho de Paulo Freire é a conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo exploratório e o seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas. (LEITE, 1999, p.43-44)

[58] Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

[59] Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul

[60] Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária

programa, fora uma estratégia de fixar o homem no seu meio, como resposta para a questão social criada pelo inchaço das cidades e a incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. (LOBO E FARIA, p. 392).

Nas décadas referidas anteriormente, pretendia-se uma educação rural para o desenvolvimento, mas com a crise desencadeada em meados da década de 1960 por meio do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes do meio rural para o urbano; do golpe militar de 1964, o qual modificou a estrutura sócio-política da Nação e cristalizou a dependência econômica do Brasil em relação aos países do bloco capitalista; a anulação dos direitos civis e da cidadania e o desenvolvimento do milagre econômico possibilitaram a penetração da Extensão Rural e sua ideologia no campo. Nesse sentido, ocorre a substituição a professora do ensino formal pelo técnico e pelo extensionista, também subsidiados por entidades norte-americanas. (LEITE, 1999, p. 42).

Com a promulgação da Lei 5.692/71, deu-se de modo definitivo a municipalização do ensino rural, subsidiada administrativa e financeiramente, mais uma vez, por projetos. Para Leite (1999), esta LDB, teoricamente, abriu espaço para a educação rural, porém restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios. Isso porque essa lei, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais, nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campesinos. (LEITE, 1999, p.48).

Em 1980-1985 outros programas educacionais foram desenvolvidos pelo III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto que tinha por objetivo unir capital e trabalho, educação e cultura. Dessa forma, foi proposta a expansão do ensino fundamental para o campo, valorizando a escola rural e o trabalho do homem do campo. (LEITE, 1999, p.49).

Contudo, o processo de implantação ocorre novamente por projetos especiais do MEC, como o PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural), o EDURURAL (Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural) e o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) os quais comprovam que a preocupação com a educação no meio rural volta-se apenas

como formação de “instrumentos de produção”. Dessa forma não houve preocupação em sistematizar tais projetos levando em conta as diferenças entre cidade e campo. Isso se comprova nas ações do PRONASEC, cujo conteúdo recomendava um mesmo calendário escolar para toda a escola rural, tendo por base o calendário urbano e a formação dos professores, que era leiga em relação às questões campesinas. (LEITE, 1999, p.50).

Vê-se, portanto, que o Estado, mesmo inserindo a questão da educação do meio rural na legislação, abdica do seu dever ao propor um modelo descentralizado, cuja responsabilização do ensino, principalmente de 1º grau, passa gradativamente para os municípios. Esse processo se efetiva nas reformas educacionais propostas nos anos de 1990, quando os municípios brasileiros assumem definitivamente o financiamento do Ensino Fundamental, subsidiados principalmente pela LDB 9394/96. Dessa forma, esse processo foi apenas uma questão de tempo, minando a educação brasileira de novos conceitos, trajados por propostas neoliberais.

O Estado, nesse sentido, usa de suas prerrogativas - poder político, povo e território - para solidificar seu posicionamento de defesa da hegemonia burguesa. (GRUPPI, 1986, p.07). Sobre a concepção de estado, Gruppi, destaca as observações de Kant, [61] por exemplo, observa que os direitos políticos perante o estado cabem aos cidadãos dependentes, proprietários, apesar de admitir que a soberania pertence ao povo, mas a nega na medida que existe somente para uma parte desse povo. Essa visão liberal tem por essência a relação indissociável entre propriedade e liberdade, cujo poder centraliza-se em quem possui a propriedade e pode exercer o poder político. Afirma ainda que a Lei se sobrepõe à soberania do povo.

> A soberania do povo deve ser delimitada por algumas leis que estão acima dela e são invioláveis, indiscutíveis: o direito de propriedade, a liberdade da palavra, de expressão, de reunião, de associação. Liberdade que, na prática, são gozadas apenas por quem tiver recursos suficientes para usufruir delas. (GRUPPI, 1986, p. 17).

Parece, portanto, que o conceito de Estado, concebido por Kant (1724-1804), reaparece hoje, porém com novos contornos neoliberais cuja essência parece

[61] Gruppi em seu livro, *Tudo Começou com Maquiavel*, na primeira parte, expõe o conceito de Estado, dos Pensadores Políticos desde N. Maquiavel até G.W.F. Hegel.GRUPPI, 1986, p.10-22).

apenas ter mudado de época, mas continua a mesma: a dominação dos proprietários sobre os não-proprietários. E isso se expressa também na educação, no caso, na educação do campo.

O próximo capítulo tomará as discussões dos segmentos, as quais abordam as políticas públicas de educação para o campo, ou seja, o que expressa os movimentos sociais e o que o Estado propõe.

CAPÍTULO III

A INFLUÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO – A CONCEPÇÃO DO MST E DO ESTADO

> *A consciência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária. (MARX e ENGELS - Teses Sobre Feuerbach - 2002, p. 100).*

Nesse capítulo, a tarefa é elucidar as concepções de Educação do Campo presentes na sociedade brasileira. Os movimentos sociais, enquanto precursores da luta por uma educação do campo específica, têm fortalecido o processo de articulação e sistematização das discussões em âmbito nacional. O anseio por uma política pública específica ocorreu principalmente pelo descaso e abandono das questões educacionais no meio rural.

Nesse sentido, a luta, que segundo o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – MST, não é de agora, intensificou-se nos anos de 1980 e tem ganhado força e sentido uma vez que as discussões se fortaleceram também nos Estados e Municípios. Ao final dessa mesma década, os movimentos sociais do campo – O MST, criam o setor de educação que passa a discutir as questões educacionais como prioridade. Para alguns autores, como Vendramini (2000, p. 172), o MST compreende que a escola tem como função específica a socialização e a produção de conhecimentos científicos necessários à vida pessoal e social, e defende que as teorizações sejam feitas sob práticas sociais concretas em que os alunos estejam envolvidos.

Dessa forma, este capítulo vai tratar da concepção construída com relação à escola do campo e de seu movimento histórico. Da mesma forma, trará contribuições de como o Estado tem se inserido nessas discussões a partir da constituição do GTP – Grupo de Trabalho Permanente no MEC - e suas principais ações, uma vez que se cria uma secretaria para discutir a educação do campo.

3.1 A ESCOLA DO CAMPO NA CONCEPÇÃO DO MST

Inúmeros autores[62] têm destacado o trabalho dos Movimentos Sociais para a formação de uma concepção específica de educação para o campo e discutido maneiras e práticas de consolidação de uma escola no campo. Por isso, negar essas contribuições seria ignorar uma parte fundamental do processo de constituição do pensamento educacional para o campo brasileiro.

Neste trabalho, torna-se importante incluir algumas questões referentes aos Movimentos Sociais uma vez que, juntamente com CNBB, (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), UnB (Universidade de Brasília), UNICEF e UNESCO, realizaram a *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, em 1998. O conteúdo debatido na Conferência nos remete à reflexão sobre aspectos relacionados à visão de adaptação do currículo às condições de vida material do meio rural, dominante no campo. Mostra ainda que o campo está vivo e necessita de um movimento educativo renovador. (ARROYO, 1999, p.7-8[63]).

No texto de memória da conferência, contido no primeiro caderno de uma série de cinco[64], encontramos o histórico, ou seja, como surgiu o primeiro debate acerca da Educação do Campo. Se a *I Conferência Nacional: "Por Uma Educação Básica do Campo"* foi um marco, essa aconteceu tendo em vista um processo de reflexão anterior, gestado no I ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), promovido justamente pelas organizações

[62] Caldart (2004), Souza (2006), Martins (2004), Vendramini (2000), Mançano (2004).
[63] Arroyo faz o prefácio desse primeiro caderno, tendo constituído as discussões na I Conferência.
[64] Os cadernos são editados a partir dos encontros realizados para discutir a educação do campo. O primeiro deles e que contém a memória de como iniciaram os trabalhos para a construção de uma proposta para a educação do campo, não foi escrito pela Articulação Nacional, isso porque essa organização surge mais tarde. Esse primeiro caderno foi organizado por Edgar Kolling, Ir. Nery e Mônica Molina, em 1999.

anteriormente citadas, as quais se desafiaram para idealizar um projeto para o campo brasileiro. O texto justifica ainda a vinculação dos parceiros com a temática por todo seu trabalho em favor das crianças, requerendo este investimento específico na educação do mundo rural.

> A Unesco, que tem entre suas tarefas a educação e a cultura, vê como necessária e educação básica do campo. A CNBB já trabalha com a temática por meio de diversos organismos com engajamento no mundo do campo, como a CPT (Comissão Pastoral da Terra), CIMI (Conselho Indígena Missionário), MEB (Movimento de Educação de Base) e a AEC (Associação de Educação Católica). A UnB (Universidade de Brasília), em seu Decano de Extensão, tem um Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária, que desenvolve projetos educacionais para o meio rural. O MST possui uma coordenadoria nacional especializada para a educação do campo. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.14-15).

Depois de identificada a necessidade da discussão, formou-se a Secretaria Executiva, em 1997, preparando calendários e objetivos para a realização da Conferência, bem como uma agenda de reuniões em todos os estados da federação. É importante destacar que, desde o início, chegou-se a um consenso sobre a necessidade de explicitar e atender à especificidade da "educação básica do campo".

Essa especificidade está relacionada à relevância dada às características, às necessidades e aos sonhos dos que vivem no campo e do campo. Nesse sentido e, por considerar essas especificidades, ela deve ser diferenciada, isto é, alternativa. Além disso, a Educação do Campo deve ter um sentido mais amplo de processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 24).

É importante destacar que, nesse momento em que se gestavam as idéias acerca da Educação do Campo, havia uma certa tendência em corroborar com a idéia de escolarização. "Nunca a escolarização foi considerada tão importante como hoje, por isso nossa conferência vai enfatizar essa dimensão".(KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.25).

Em nota, os autores concordam ainda com o próprio conceito de educação que consta do artigo 1º da LDB 9394/96: "A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no

trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais."

A idéia de escolarização, que é valorizada desde o surgimento da instrução pública, na revolução burguesa, hoje é considerada importante não só pelos movimentos sociais do campo, mas também para o conjunto dos organismos multilaterais, por meio da definição de políticas setoriais para a educação, acordadas em nível internacional. Entretanto, o que mais se destacou nesses últimos anos foi a racionalização de recursos, descentralizando responsabilidades, mas concentrando as decisões sob a hegemonia do Estado.

A partir dessas considerações, a expressão "*campo"* passa a ser utilizada em substituição a meio rural com o objetivo de incluir no processo da conferência[65] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26)

No caderno 05 organizado por Molina e Jesus (2005), a expressão "*campo*" é explicada no momento em que os autores tratam da luta por políticas públicas que promovam a universalização da educação:

> Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento Por Uma educação do Campo é a luta do povo do campo por *políticas públicas* que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No:* o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais. (MOLINA E JESUS, 2005,p.26, citando CALDART, 2002).

As discussões sobre educação do campo são recentes na agenda da política pública, contudo, é uma questão que desde o início dos anos de 1980 vem sendo discutida no âmbito dos Movimentos Sociais.

---

[65] A organização da I Conferência de Educação Básica do Campo está registrada no primeiro caderno de memórias já referido anteriormente. Nesse momento as discussões giram em torno de idéias que mais tarde serão ampliadas, ou melhor, discutidas, tendo em vista as discussões que vão ocorrendo nas demais conferências e nos próprios grupos que articulam o tema em questão. Um exemplo disso, é que em 2002, no *Seminário Nacional em Brasília* se delibera pela passagem de Educação Básica do Campo, por Uma Educação do Campo, por entender que o básico restringiria a amplitude da política construída então.

Souza (2006), ao discutir as propostas e práticas pedagógicas do MST, faz inicialmente um resgate de como surgiu o interesse e a necessidade de uma proposta articulada para os assentamentos e acampamentos. Observa, a partir disso, que a Educação no MST aponta duas características: a presença de processos educativos formais e não-formais. Os não formais ocorrem por meio de reuniões, congressos, assembléias, cursos de formação e capacitação, entre outros, enquanto os formais tornaram-se uma estratégia para o MST. Isso porque há a preocupação com a formação das crianças para possibilitar a construção de conhecimentos e a formação de quadros que repensem a organização social e a produção agrícola nos assentamentos. A formação política é outro ponto destacado da educação formal, a qual tem por objetivo o domínio de conhecimentos técnicos e organizativos e o rompimento com práticas individualistas e autoritárias de trabalho. (SOUZA, 2006, 31-32).

Nessa proposta de educação, fica explícita, segundo a autora, a necessidade de formar pessoas comprometidas com a transformação social e com a militância direta nas lutas populares, capazes de pensar e agir com autonomia. Os pressupostos teóricos estão fundamentados nas idéias de Freire, Pistrak e Makarenko. (SOUZA, 2006, p. 33-34)

Nesse sentido, observa-se a aproximação dos ideais presentes na Educação do MST, desde as décadas de 1980 e 1990 com os princípios que permeiam a educação do campo hoje, uma vez que, no final desta última década, a proposta construída pelo MST passa a ser discutida no contexto das reflexões sobre Educação do Campo, com o propósito de conceber uma educação básica do campo. Essa proposta está voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo suas diferenças históricas e culturais. (SOUZA, 2006, p.35).

Nesse sentido, a educação do campo tem por base a concepção de educação surgida no seio das questões sociais do MST e a educação proposta não trata apenas de uma reflexão sobre campo e cidade; é uma reflexão sobre a educação necessária à classe trabalhadora e sobre as desigualdades que caracterizam o país. (SOUZA, 2006, p.23)

> O MST possui a especificidade de ultrapassar os limites do tradicional conceito de movimento social. Possui condutas de movimento reivindicatório, político e antagonista. Compreendemos, portanto, o MST como um movimento social, sem esquecer que ele carrega características de sujeitos coletivos que estão na esfera do Terceiro Setor, pois é um movimento que possui uma rede de relações que gera formação escolar, técnica, que gera parcerias e assessorias, que luta por "poder" nas relações sociais que constrói e naquelas que participa como parceiro. (SOUZA, 2006, p. 21).

A partir disso, a preocupação do Setor de Educação[66] relaciona-se com o pensar e projetar uma "*educação do campo"* e não uma "*educação para o campo"*, evidenciando, dessa forma, as especificidades dos sujeitos que participam da escola do campo. Nesse sentido, Souza (2006, p.40-41), diz que "poderíamos pensar que se trata de uma educação da classe trabalhadora, independente da realidade campo ou cidade."

De fato, ao considerar a classe trabalhadora enquanto aquela que é detentora da força de trabalho e que é explorada por aqueles que detêm os meios de produção, compreende-se que é necessária e urgente a implementação de uma política para essa classe. Contudo, se formos articular a educação para as diferentes esferas que compõem a classe trabalhadora, então a educação do índio, do negro, da cidade, por exemplo, também devem ser aspectos observados para articular propostas que valorizem a diversidade de cada grupo. O que importa, porém, é o olhar que é dado ao valorizar o ponto de partida de todos os homens, independente de qual grupo pertença. A partir disso, a função da escola, em trabalhar os conhecimentos necessários à emancipação humana e a forma de abordá-los é outra questão que vai contribuir para que o ponto de chegada seja coerente, igualitário e bom para todos.

Uma série de documentos foi escrita, sistematizada, tratando da escola do campo. Autores como Caldart, Arroyo, Molina, e a *Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo* têm se preocupado com as questões referentes à escola.

É interessante verificar como a concepção de escola do campo para esse grupo tem sido discutida e construída. No primeiro caderno da Coleção "Por Uma

[66] O setor de educação é uma das divisões que existem no MST e que se preocupa com as questões educacionais, o qual têm produzido material e levantado discussões sobre a necessidade de políticas para a Educação do Campo. A partir disso, Souza caracteriza, na história do MST, três momentos distintos na produção pedagógica: 1986-1991; 1991-1996 e 1996 até nossos dias. (Souza, 2006, p.82-87).

Educação do Campo" (1999), observa-se o anseio em construir um ideal pedagógico. Explicita, portanto, a necessidade das transformações pelas quais a escola deve passar, ou seja, expressa na mudança do papel da escola, na gestão e, por fim, na pedagogia escolar. Nessa última característica, questiona-se: "quais aprendizados deverão ser construídos pelas (nossas) crianças?" Em nota, há uma observação reforçando que, para construir tal aprendizado, pode-se ter como elementos inspiradores as *quatro aprendizagens fundamentais* do Relatório Delors[67], quais sejam: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser. (MOLINA; KOLLING; NÉRY, 1999, p. 68-69).

Tendo em vista o desejo de uma nova educação para os povos do campo, percebe-se aqui uma incoerência já que os quatro pilares descritos no Relatório Delors foram elaborados no conjunto das reformas educacionais, na década de 1990, como premissas neoliberais da escola pragmática e profissionalizante, voltados para atender à demanda capitalista de mão-de-obra e que já estavam incorporadas no discurso pedagógico brasileiro, nesse fim de século.

No terceiro caderno, os textos já não tomam os quatro pilares como inspiração, ao contrário, evidencia-se o surgimento de uma escola que está sendo produzida pelo movimento social do campo. (CALDART, 2000, p.42). Dessa forma, a escola que o movimento almeja não deveria seguir um modelo ou um tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro, mas sim, segundo Caldart, a escola deve alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo. "Para tanto, a escola deve ser constituída pela leitura pedagógica das práticas sociais do MST, ou a constituição do Movimento como sujeito pedagógico" Diz ainda que "somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o jeito do campo e incorporar nesse jeito as formas de organização e trabalho dos povos do campo" (CALDART, 2000, p.65).

Ao tomar, portanto, o fazer pedagógico do movimento enquanto premissa para a organização da escola é possível analisá-lo sob dois olhares. O primeiro de maneira positiva, ao compreender que o ponto de partida para o trabalho na escola é a prática social, como bem apontou Saviani ao propor os cinco passos do ensino,

[67] Jacques Delors, presidente da Comissão que presidiu os trabalhos da elaboração do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, cujo título é: Educação, Um tesouro a descobrir. O Relatório Jacques Delors, assim como ficou conhecido, iniciou seus trabalhos em março de 1993 e foi concluído em setembro de 1996. (UNESCO, 2001, p. 09)

indicando que o ponto de partida do ensino, na escola, é a própria prática social. (SAVIANI, 2005, p.70).

Porém, ao tomar a constituição do movimento como sujeito pedagógico, pode incorrer em uma limitação. Quando Saviani apontou a especificidade da educação, chamou a atenção para a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pelo homem. Não se pode esquecer que o campo brasileiro, tal qual já foi analisado anteriormente, passou por um processo de transformação, desencadeado pelas relações de produção capitalistas, isto é, o campo – quer seja, aquele da pequena, da média ou da grande propriedade – é produtor de mercadorias para o capitalismo. Nesse sentido, para aqueles que permanecem no campo, não se pode negar as condições para se apropriar dos conhecimentos técnico-científicos da produção e de uma formação humana emancipatória.

No quarto caderno da coleção, as questões acerca da necessidade de uma escola própria para os sujeitos do campo estão intrínsecas nas proposições do caderno. Assim, reivindicam uma educação do campo, partindo do pressuposto de que existe uma realidade própria do campo. Para Caldart, que escreve o primeiro texto desse caderno,

> Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo [...]; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo [...] se assim o for, a escola do campo será mais que escola, porque com uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma, e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais que a terra. (CALDART, 2002, p. 35).

Dessa colocação extrai-se a questão ligada à necessidade de uma escola específica para o campo (comentada anteriormente). Se não houvesse todo esse movimento para a constituição de uma política específica para a educação básica do campo, ela poderia existir de outra forma? Isso porque, o campo, ao reivindicar uma escola específica, logra aos demais grupos sociais o direito de políticas específicas. Esse posicionamento leva a um questionamento desse movimento para os demais: Por que, então, não o fazem através de luta como ocorre com o campo?

Nesse momento, é importante recorrer a Marx e Gramsci como forma de contextualizar a situação e embasar de forma clara essa realidade, respondendo aos questionamentos citados acima.

Na crítica ao Programa de Gotha, Marx já questionava uma educação igual para todos. Isso porque a premissa marxista de uma "educação *igual", mas para todas as classes*, cairia evidentemente no risco de um rebaixamento de nível. Marx fazia tal crítica por reconhecer a dualidade da educação derivada do modo da organização social, ou seja, por reconhecer a existência de classes distintas. Para superar essa dualidade, sugeria uma escola técnica, mas que unisse o conteúdo teórico e prático. O que significa levar em conta as especificidades decorrentes das desigualdades, mas sem esquecer a necessidade de buscar a superação da desigualdade.

Manacorda observa que Marx refere-se à "sociedade atual" (pela indicação de aspas) como aquela que se apresenta em seu tempo, mas que na sociedade do futuro será diferente. Por isso, não é à toa que o vínculo ensino – trabalho apareça como um dos meios potentes para explicar a transformação da "sociedade atual" e evidenciar a necessidade de superação da dualidade. (MANACORDA, 1996, p.39-40).

A partir dessa reflexão, é preciso elucidar que o desejo desses movimentos sociais é a efetivação de uma escola do campo específica para um determinado segmento da classe trabalhadora, na qual se encontram muitos outros grupos pertencentes a essa mesma classe. Essa educação específica requer que a escola esteja atrelada aos problemas e aos anseios dos povos do campo. No mesmo caderno (quatro), que é fruto do Seminário realizado em Brasília, 2002, há em diversos momentos a afirmação de que a escola do campo tem que ser específica:

> Reconhecemos a caminhada dos Movimentos Sociais do Campo, como expressão do povo organizado que faz e que pensa sobre a vida no e do campo. Das suas práticas de organização, de luta social e de educação podemos extrair muitas lições para a educação do campo. a primeira delas é que o povo que vive no campo tem que ser o sujeito de sua própria formação. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta *para os,* mas sim *dos* trabalhadores do campo e é assim que ela deve ser assumida por todos os membros deste movimento **Por uma Educação do Campo.** (SEMINÁRIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, Brasília, 2002, p. 20, grifos do original).

Contudo, legitimar uma escola própria para um segmento de classe, quer seja, a dos trabalhadores, não pode legitimar também diferenças que dividam a classe trabalhadora que, ao contrário, deveria unir-se para imprimir uma educação única, como sugerira Gramsci. Além disso, a dualidade da educação não acaba, mas se torna premissa para que essa mesma dualidade se intensifique, uma vez que a questão de classe é esquecida ao propor uma escola para apenas um segmento.

Nesse sentido, a questão da educação igual, segundo Marx, não deveria acontecer no "momento atual" para todas as classes, mas para a sociedade do futuro. Sendo assim, aquele era o momento de fortalecer o ensino para as classes trabalhadoras no sentido de ascender a uma educação que unisse ciência e trabalho, mas para todos. Agora, se cada vez mais se divide, a tendência é de uma fragmentação contínua, acentuada, que pode levar à fragmentação dos próprios trabalhadores, problema que tem se verificado no âmbito das propostas neoliberais de respeito à diversidade e à alteridade.

Para colaborar com a análise acima, é importante trazer os argumentos de Gramsci, por meio das considerações de Manacorda (1996). Após análise acerca das concepções de trabalho em Marx e Gramsci, o autor conclui que a relação ensino-trabalho é elemento unitário de ensino nos níveis iniciais da escola e depois o trabalho encarado como elemento distinto profissional, nos níveis ulteriores à escola. A tendência de abolir toda a escola formativa (do tipo humanista) e multiplicar as escolas profissionais especializadas é paradoxal, uma vez que fora apresentada como democrática. Nesse aspecto, é que o pensamento gramsciano nos auxilia na análise, pois para Gramsci, segundo Manacorda,

> *A democracia na educação não pode consistir, de fato, em consentir estratificações internas nos vários grupos sociais, na base de uma especialização unilateral do trabalho, em dar, afinal, a possibilidade de que os serventes de pedreiro se tornem qualificados, discriminação, que consiste exatamente no fato de que cada grupo social tenha a sua escola.* A escola, não pode ser socialmente qualificada ou discriminante, deve educar de modo que todo o tipo de cidadão possa tornar-se "dirigente" (MANACORDA, 1996, p.138, grifos meus).

Dessa forma, o entendimento de Gramsci corrobora o de Marx, no sentido de não corroborar a idéia de uma escola distinta para os diferentes grupos sociais,

mesmo que esses pertençam a classes sociais diferentes ou, como analisado acima, da mesma condição de classe.

A proposta de educação do campo, no caderno 05 (2005), vai discutir a questão do trabalho como princípio educativo, mas, ainda de modo parcial. Considera, portanto, o trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e a produção, e a educação do campo precisa, segundo o documento, recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização desse trabalho (CALDART, 2005, p. 32).

Nesse sentido, Zanella[68] observa que essa premissa é fundada na base teórico-metodológica do materialismo histórico, mas tomando a idéia de totalidade. Mas observa que o trabalho ao qual o documento se refere é o trabalho do movimento. Sendo assim, parte da totalidade contrariando, portanto, o conceito que Marx e Engels imprimiram no materialismo histórico, inicialmente na Ideologia Alemã e mais tarde na obra "Para a Crítica da Economia Política" (1859), cujo teor da tese chega ao seu grau máximo de sistematização. (ZANELLA, 2004, p.03-04).

Dessa forma, Zanella considera que, em se tratando da relação cidade/campo, o método do materialismo nos indica que é a cidade o lugar que expressa o desenvolvimento capitalista de forma mais desenvolvida. O campo situa-se enquanto *locus* de formas menos desenvolvidas da industrialização e do capital que, segundo o autor, constituiu-se a partir das relações superadas de trabalhos servis e artesanais. Dessa forma, a produção tornou-se um mercado constituído a partir das cidades. Conclui, portanto, que a realidade – tanto do campo como da cidade – em sua totalidade, passou a ser única: a do modo de produção capitalista. (ZANELLA, 2004, p 05).

Por isso, ao tomar o trabalho do movimento enquanto princípio educativo, esse não é tomado em sua totalidade, mas apenas em parte, uma vez que o autor entende que para o materialismo histórico a realidade, na sua essência, não é particular, subjetiva, fragmentada e descontínua, mas ao contrário, pressupõe-se que o mundo fenomênico, natural e social, é uma totalidade estruturada que se cria, transforma-se e está em movimento. (ZANELLA 2004, p.08).

[68] Artigo: A Educação Escolar do Campo, à luz do materialismo histórico dialético, IV Jornada HISTEDBR, Ponta Grossa, 2004.

Em outras questões que aparecem nos documentos produzidos pelo Movimento, o olhar vai ser direcionado ainda para dois aspectos: a socialização e a produção de diferentes saberes e, ao desafio imposto aos sujeitos da educação do campo, a práxis.

Ao tomar a produção de saberes, o movimento destaca aqueles que estão ligados à sua especificidade. Para Caldart (2005, p. 46), trata-se de saberes ligados ao mundo da cultura, incluindo os da arte e da estética, saberes ligados ao mundo do trabalho, saberes ligados à dimensão da militância e da luta social, mas também os saberes ligados ao mundo do conhecimento, ou específicos dos processos de aprendizagem escolar. Nesse sentido, para o Movimento todos os saberes são importantes, os quais podem e devem ser construídos pelo diálogo.

Para Zanella, ao contrário da educação do campo, a educação escolar parte do pressuposto que a escola pública tem uma especificidade: a socialização do conhecimento sistematizado, isto é, o saber como expressão científica e dialética do movimento da realidade. Esse saber é o científico e o tecnológico, pois está ligado com o desenvolvimento da sociedade urbano-industrial, porque quanto mais se avança nesse processo, mais se desloca a exigência da expansão escolar. O interesse da sociedade moderna e burguesa pela escolarização universal passou a ser a principal forma de educação. Assim, a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita, uma vez que quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. (ZANELLA 2004, p. 10) Para Saviani, o que está em causa é o problema escolar. (SAVIANI, 1994, 157).

Isso porque desde o surgimento da escola pública no capitalismo, a educação escolar esteve voltada a atender aos interesses burgueses, ou seja, a educação escolar é aquela que vai ministrar para os trabalhadores uma instrução em “doses homeopáticas”, ou seja, um conhecimento mínimo. A partir disso, Zanella observa que a tendência em curso, via escola pública, é a negação do ensino que está vinculado com a negação da ciência, o que acaba contribuindo para o interesse da burguesia, qual seja, o da negação do ensino das ciências. Zanella (2004, p. 10) conclui que a negação ou a secundarização desses conhecimentos, na escola, significa marginalizar as futuras gerações da sociedade tecnológica e informática.

Com relação à práxis, o documento vai enfatizar que o desafio que se impõe aos sujeitos do campo é o de avançar na clareza teórica, constituindo teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira. (CALDART, 2005, p.15).

A autora acrescenta ainda que o desafio teórico atual é o de "*construir o paradigma* (contra-hegemônico) da *Educação do Campo":* produzir teorias, construir, consolidar e disseminar as concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Mais adiante, a autora continua dizendo que não se trata de "inventar" um ideário para a Educação do Campo, mas de abstrair das experiências e das vivências do movimento, um conjunto de idéias que possa orientar o pensar e projetar outras práticas e políticas de educação. (CALDART, 2005, p. 16-17).

Nesse sentido, para elaborar esse projeto de educação é preciso, segundo Caldart (2005,p.21-22), dialogar com a teoria pedagógica crítica que, nesse caso, está apoiada em três referências, quais sejam, o pensamento pedagógico socialista, o diálogo com a Pedagogia do Oprimido e por fim, a referência pedagógica mais recente, a "*Pedagogia do Movimento"*, que também dialoga com as tradições anteriores. Essa última se trata de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo.

Sobre essa ocorrência, Zanella questiona a possibilidade de fazer síntese com teorias e filosofias tão diferentes. Ressalta a dúvida de como, por exemplo, fazer a síntese entre o materialismo histórico (pensamento pedagógico socialista) e o método fenomenológico existencial (pedagogia do Oprimido). Pergunta, portanto, se essa síntese seria eclética e se estaria de acordo com os interesses e necessidades do Movimento Social.

A construção da trajetória da educação do MST, segundo Souza (2006, p.86-91), demonstra a luta do movimento em termos de concepção, de conteúdos e de organização do trabalho pedagógico. A autora aponta três períodos de construção dessa trajetória. No primeiro período, os documentos apontam para uma concepção de educação que pudesse contribuir com o avanço da luta política no e do MST. No segundo, que engloba os anos de 1991 a 1996, o MST lança-se na produção de materiais e de propostas curriculares para as escolas dos assentamentos, embasados pela concepção dialógica e problematizadora das idéias de Paulo Freire.

Outros autores, como Pistrak e Vygotsky, são fontes epistemológicas das propostas, as quais contribuem para que na escola se compreenda a própria realidade. E, por fim, o terceiro período, depois de 1996 até nossos dias, cujo trabalho volta-se à formulação de propostas educacionais com secretarias municipais de educação, com governos estaduais, com o governo federal e com as universidades.

Apesar de todos os questionamentos, as proposições que permeiam as discussões da Educação do Campo requerem uma educação voltada não aos interesses capitalistas, mas para a humanização do homem que vive e trabalha na terra. O silêncio e a negação de direitos fundamentais para o campo têm suas origens na própria história de colonização/exploração do Brasil, inclusive o acesso à educação. Contudo, a dualidade e a exclusão não atingiram única e expressamente o povo do campo, mas toda a classe trabalhadora.

A partir disso, explicitou-se até aqui, de forma geral e sucinta, a concepção de Educação do Campo a partir dos seus principais propositores. Esses, por sua vez, reivindicaram que a política, ora em construção, fosse reconhecida pelo Estado.

O documento produzido em 2002, quando da realização do *Seminário Nacional,* traduz a vontade coletiva dos presentes, apresentando as propostas de ação para o novo governo. No item 12, evidencia-se o pedido de “criar no MEC uma Secretaria ou Coordenação da Educação do Campo para fazer a interlocução com o povo que vive no campo e suas organizações.” (KOLLING, CERIOLLI, CALDART, 2002, p. 23). Essa foi apenas uma das dezenove reivindicações que a Assembléia aprovou e que foram encaminhadas ao Estado.

É importante destacar ainda a necessidade de implementar um programa de formação para todos os educadores do campo, a ampliação da Educação de Jovens e Adultos do Campo, a garantia da Educação Infantil e do Ensino fundamental nas comunidades do campo, bem como o acesso ao nível médio e superior, bem como a divulgação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, garantindo o envio para todos os municípios. (KOLLING, CERIOLLI, CALDART, 2002,p. 21-23).

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ESTADO

A partir das reivindicações emanadas dos movimentos sociais, em suas diversas manifestações, o Estado, por meio do Ministério da Educação, institui um GPT- Grupo Permanente de Trabalho - para tratar das questões da Educação do Campo, cuja missão é reunir os movimentos sociais e as instâncias oficiais com o objetivo de discutir e definir as políticas que efetivamente atendam às necessidades educacionais e sejam um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil no campo. O GPT é coordenado pela SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), no âmbito do Ministério da Educação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p.04).

A meta da Coordenação-Geral de Educação do Campo é pôr em prática uma política de Educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do País, como forma de ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos e da educação básica das escolas do campo. (SECAD – MEC, 22/09/05, p.1).

A SECAD foi responsável pela organização de seminários estaduais realizados em 2005 e 2006. Para a realização desses seminários, a SECAD conta com a parceria das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Movimentos Sociais, UNDIME[69] e CONSED[70]. Esses encontros têm o objetivo de diagnosticar e buscar soluções para combater as desigualdades do cotidiano escolar. A finalidade é incentivar a construção de relações baseadas no respeito e na valorização de milhares de brasileiros que tiram seu sustento da terra. (SECAD- MEC, 22/09/05).

É importante destacar que a SECAD tem indicado elementos para se discutir o Plano Nacional de Educação[71]. O documento sugerido pela secretaria destaca a importância da organização dos povos do campo, os quais conseguiram agendar

[69] UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
[70] CONSED: Conselho Nacional dos Secretários de Educação.
[71] As diretrizes do Ensino Fundamental, apontadas no PNE, reconhecem a necessidade de tratamento diferenciado para a população do campo: “A escola rural requer um tratamento diferenciado, tendo em vista que a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.” (PNE, 2003, p.42).

na esfera pública a questão da educação do campo como interesse nacional. Dessa forma, o Ministério da Educação, a partir do Governo atual, “finalmente abre-se à construção de uma política nacional de educação do campo que vem sendo construída em diálogo com as demais esferas da gestão do Estado e com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro.” (SECAD- MEC, 22/09/05)

Para tanto, tem apontado alguns eixos teóricos orientadores da política em construção, mas observando que o pano de fundo é a diversidade étnico-cultural como valor, ou seja, o direito à diferença e a promoção da cidadania na vida da República. O que, desde já, se contrapõe à idéia de escola unitária e à superação da dualidade.

O primeiro eixo é a construção de uma base epistemológica que busque superar a dicotomia campo-cidade. Essa base deve dar apoio à pesquisa, à temática da educação do campo e, mormente, ao desenvolvimento sustentável.

Vê-se que esse primeiro eixo, que propõe a superação da dicotomia campo/cidade, está em contradição com o pano de fundo que a SECAD coloca, ou seja, a referida diversidade. Se a Secretaria reconhece o direito à diferença, salientando sua existência, como pode, num segundo momento, querer superá-la?

O segundo eixo, um tanto genérico, propõe uma estratégia de construção de uma esfera pública entre o gestor público e a parcela de representantes da sociedade civil, especialmente àquelas que sempre estiveram à margem nas relações de poder na sociedade capitalista, que se constituiria como uma estratégia de construção da democracia, essa como valor universal. (SECAD – MEC, 2005, p.03).

Nessa proposição, coloca-se outra questão: a própria democracia preconiza o direito a uma educação igualitária, contrária à diferença, ainda que uma educação de cunho liberal. É necessário distinguir o direito à diferença como possibilidade de escolha e a diferença como resultado das desigualdades sociais. Nesse caso, as desigualdades no âmbito da sociedade capitalista se efetivam pelas desigualdades da classe social a que o homem pertence.

E como último eixo, define a função do Estado: o Estado em ação. A esse caberia a busca da eficiência administrativa, propondo e executando políticas

permanentes e programas de governo coerentes com os princípios republicanos. (SECAD - MEC, 2005, p.3)

Questiona-se, portanto, quais seriam esses princípios republicanos? A história tem mostrado que a escola no Brasil, antes e durante o período republicano, tem sido instrumento de perpetuação das diferenças e forma de controle. A escola rural, especificamente, se obteve expansão, essa se deu a partir de necessidades da elite agrária brasileira, sob diversas formas, tanto para zelar pela república, quanto para cumprir com o papel democrático, função essa que tem recebido principalmente nas últimas décadas.

Apesar do discurso de autonomia da escola expresso, o Estado tem meios de controle sobre a educação, inclusive a educação do campo, a fim de garantir como devem ser encaminhadas as políticas educacionais, uma vez que elabora leis, destina recursos, aprova projetos e ainda participa da coordenação de seminários ou conferências, que definem concepções e práticas. De certa forma, o que aparecia como secundário, tendo em vista a primazia dada à organização dos trabalhadores pela escola, sobrepõe-se como principal, pois sem financiamento, não há concretização de idéias, construção de escolas, pagamento de professores, etc.

Nesse sentido, as políticas para a educação de hoje assemelham-se àquela da revolução burguesa quando o povo pressionava pela necessidade da instrução, mas o Estado, apesar da aparente disposição para atender essas solicitações, imprimia as características que melhor atendessem às necessidades da elite, que por sua vez, detinha o poder. Assim, a escola, apesar de expandir-se, fez-se dual e desigual.

Quanto ao PNE, ao propor a expansão da escola rural e a substituição das classes unidocentes por classes em escolas com, pelo menos, quatro séries completas, não esclarece como isso pode acontecer, uma vez que em alguns lugares do país as únicas escolas que comportam as quatro séries estão na zona urbana, ou seja, muito distantes das comunidades rurais. Apesar do documento contemplar a necessidade do transporte escolar, as condições concretas para o acesso dificultam a locomoção e a permanência dos alunos na escola. Um exemplo dessa dificuldade encontra-se no município de Concórdia. Para chegar à escola,

muitos alunos despendem um tempo significativo exigindo, muitas vezes, horas de transporte, como já analisado no capítulo anterior.

Neste sentido, pode-se observar que as bases de construção do projeto de educação do campo, a partir do Estado, não apontam caminhos para a superação da dualidade cidade-campo, pois é genérica em suas proposições orientando de forma geral a política em questão sem destacar o papel do Estado na manutenção integral do ensino. A preocupação de encontrar meios compensatórios – ou seja, as chamadas políticas de discriminação positiva para justificar uma educação para todos, que são opostas ao princípio do direito à educação – , valorizando o direito à diferença, reproduzem a proposta da criação da escola única liberal durkheimiana, que surge durante a passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, momento em que a burguesia necessitava propagar idéias de solidariedade entre as classes sociais. Segundo Machado:

> Durkheim atribuía à educação um papel de regulamentação da diferença, ou seja, ela não pode ser igual e a mesma para todas as pessoas. Para ele a divisão do trabalho é uma regra imperativa de conduta, um dever social, que os indivíduos deveriam praticar, mas que deveria ser devidamente regulamentado. Ao atribuir a ligação dos homens pelo seu contrário, é porque a divisão do trabalho tem necessidade uns dos outros. Dessa forma é preciso, segundo Durkheim, que os homens cooperem harmonicamente, durante todo o período de suas relações. (MACHADO, 1989, p. 60).

Assim, para Durkheim, a educação é um mecanismo que colabora nessa regulamentação da divisão do trabalho social. Em cada sociedade e a cada momento haveria “um tipo regulador de educação”, ao qual os indivíduos terminariam por se submeter, mesmo que apresentassem resistência. (MACHADO, 1989, p. 61, *apud* DURKHEIM, 1977, p.36).

Ao encontrar justificativas para essa desigualdade, afirma que a educação de cada um não poderia estar submetida às suas condições de nascimento ou de riqueza; no entanto, mesmo assim, a educação não seria mais igualitária, pois estaria subordinada à diversidade moral das profissões. É por meio dessa premissa que Durkheim propõe a escola única diversificada. O sistema de ensino deve ser uno e múltiplo. Múltiplo devido à tendência, à diversificação e à especificação, dia a dia, mais precoce. Uno porque a formação moral e política do indivíduo deve ser

única, com respeito à natureza humana, ao direito e ao dever. Contudo, esses princípios vão de encontro aos interesses burgueses: pelas implicações políticas de subordinação de todos à ideologia dominante e também pela apologia do trabalho parcelado. É exatamente a essa diferenciação que Gramsci se contrapõe e sua proposta é a superação da formação unilateral e diferenciada, imediatamente interessada, pois a escola deve ser unitária.

Outro pressuposto do filósofo Durkheim, que justificaria a escola única diferenciada, é o fato de que "temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação". (MACHADO, 1989, p.62, apud DURKHEIM, 1977, p.34).

A proposta de Educação do Campo, apesar dos limites comentados, distancia-se da durkheimiana ao conceber a unicidade como única formação moral e política do indivíduo e por considerar a prática social e a realidade campesina como ponto de partida. Isso se expressa no próprio método da economia política quando Marx aponta que,

> Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva; assim, em economia política, por exemplo, começar-se-ia pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, numa observação atenta, apercebemo-nos de que há aqui um erro. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por seu lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc, não é nada. Assim, se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. (MARX, p.218).

Mas, a partir do exposto no método, observa-se que a Escola do Campo ao requerer uma política que valorize a diversidade dos trabalhadores do campo tem uma proposta que se aproxima da tendência liberal, uma vez que considera o campo como parte isolada das diversas classes e, conseqüentemente, da própria classe trabalhadora urbana.

Outro problema que condiciona a educação em geral e a educação do campo em particular à tendência liberal e de caráter fragmentário, essas duas premissas anteriormente citadas por Machado, é o fato de o Brasil ser consignatário dos acordos internacionais impostos pelos organismos multilaterais. Eles padronizam o sistema de ensino brasileiro como forma de manutenção e poder.

Assim, esse desenvolvimento da idéia de unificação escolar está associado à preocupação política básica da burguesia de realizar, sob sua hegemonia, a unificação cultural e moral do povo a fim de consolidar a unidade da nação em torno dos seus interesses. (MACHADO, 1989, p.66).

Para tanto, torna-se necessário que o conteúdo a ser ensinado parta das duas idéias básicas anteriormente discutidas, isto é, da reivindicação de universalização da educação e a formulação na organização da educação nacional, tendo em vista maior coesão, unidade e coordenação entre as diferentes instituições educativas. Isso requereria a unificação também do professorado quanto a sua formação, remuneração e carreira. (MACHADO, 1989, p.67-68). A primeira idéia, na perspectiva da resposta ao princípio do direito de todos, impede a possibilidade do mesmo ponto de chegada, pois se fundamenta em fatores de ordem psicopedagógicas, esquecendo as diferenças decorrentes das desigualdades sociais. Nesse sentido, o fracasso ou o sucesso do aluno não está em nenhum momento ligado à sua condição de classe, mas apenas aos próprios méritos de aprendizagem.

Na segunda idéia, o problema decorre da inexistência de um sistema nacional para garantir a igualdade de condições. O regime de colaboração entre os sistemas (federal, estadual e municipal) e a proposta de descentralização não garantem a mesma base material necessária para todas as escolas, especialmente para a educação do campo.

Porém, outra reflexão pertinente nesse momento é a institucionalização da Educação do Campo. Se o artigo de Caldart, referido anteriormente, cita a condição de que “não é possível admitir que o Estado assuma a construção efetiva de um sistema público de Educação para o Campo.” (CALDART, 2004, p.02), como então explicar a criação de um segmento próprio de Educação do Campo e Diversidade? A explicação possível, nesse caso, é justamente a manutenção da desigualdade e

da dualidade cidade-campo, como já analisado anteriormente ao tratar da Educação na concepção do MST.

Se a SECAD financia a Educação do Campo, não cumpre mais do que a sua responsabilidade com a educação, como bem afirmou Gramsci sobre o papel do estado no financiamento à educação (Gramsci, 2004, p.36) e também quando Marx (1961, p.225) explicita a função do Estado na crítica que faz ao Programa de Gotha. Porém, as análises do documento não registram nenhuma proposta de financiamento específico para a Educação do Campo. Isso se comprova, pois a educação do campo, na maioria dos municípios brasileiros, é mantida com os recursos que mantém também as demais escolas, inclusive a do município de Concórdia.

Então, observa-se que o Estado tem contribuído na construção da concepção de Educação do Campo, mas como não podia deixar de ser, de acordo com os princípios neoliberais: respeito à diferença, escola diferenciada no campo e a participação de responsabilidade coletiva. Segundo o relatório

> É preciso, também, que a coletividade olhe para a educação como algo pertinente em relação à situações da vida real e correspondendo às suas necessidades e aspirações. É preciso ter em conta as espeficidades da vida no meio rural e urbano, decidindo qual a língua de ensino e analisando, com cuidado, as adaptações a fazer nos programas, conteúdos, formação de professores e materiais. (UNESCO, 2001, p. 131-132).

Assim, corresponde ao novo papel do Estado, ser mínimo, no financiamento das políticas sociais e, máximo, no controle social. (PERONI, 2003)

Nesse sentido, o respeito às diferenças leva em conta especificidades que não consideram, portando, que estas se encontram na totalidade, ou seja, nas contradições da sociedade divididas em classes que são resultado da divisão do trabalho, a partir da qual decorre a dualidade entre cidade e campo.

O Relatório Delors, pauta a missão da educação nos quatro pilares, propondo em um destes, que *o processo de aprendizagem* do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, para a UNESCO, *esse processo liga-se cada vez mais à experiência do trabalho*, à medida que este se torna menos rotineiro. (UNESCO, 2001, p. 92, grifos meus)

Ao colocar a experiência da aprendizagem ao trabalho, ocorre a ruptura com o que Gramsci denominou do trabalho como princípio educativo. Resgatando, de forma breve as observações do autor italiano, a unitariedade que é decorrente do princípio educativo é definida a partir da relação da união entre ciência e trabalho. E é essa relação – organicidade entre escola e sociedade - que a educação deve levar em conta no momento do trabalho educativo. Contudo, não é o que a UNESCO sugere. Ao tomar a experiência apenas rotineira, mecânica do trabalho, sem as devidas relações, desvincula-se totalmente da concepção do princípio educativo.

Essa distorção leva a educação à noção de competência, entendida no relatório como necessária ao trabalhador, vista que "o progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção".(UNESCO, 2001, p. 93). O relatório é mais explicito ao apontar que:

> Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (UNESCO, 2001, p. 94).

Contudo, o relatório ao evidenciar o trabalho, esvaziado de qualquer relação social, valoriza o pragmatismo, o modelo de competências, na formação do homem. Dessa forma, o conteúdo do conhecimento presente na dual escola clássica liberal é esvaziado ainda mais e substituído pelo desenvolvimento daquilo que é necessário apenas para o indivíduo se adequar ao mercado de trabalho.

Dessa forma, se o Estado brasileiro, consignatário desses acordos, como já explicitado no segundo capítulo, passa a levar em consideração esse modelo educacional acordado, tende a conceber a educação de formação do homem unilateral – de saber fazer, de conformar-se diante das situações degradantes existentes no dia-a-dia do trabalhador e, ao mesmo tempo, feliz, por este mesmo trabalhador ainda conseguir, diante de inúmeros excluídos, um emprego que lhe dê condições de sobrevivência.

As contradições, ora apontadas, bem como os conteúdos explicitados neste capítulo seguem no próximo, no sentido agora de analisar a Proposta de Educação do Campo do Município de Concórdia, observando seus limites e possibilidades, na tentativa de superar a dualidade presente na educação e no contexto social que a escola está inserida.

CAPÍTULO IV

A PROPOSTA DE CONCÓRDIA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DA DUALIDADE

"A questão escolar interessa-me muitíssimo."
(GRAMSCI, 1978, p.25).

Esta parte da pesquisa, talvez a mais rica por representar as análises dos elementos até o momento coletados, trata do objeto de estudo e das concepções teóricas. Nesse sentido, o esforço em descrever e contextualizar os primeiros capítulos decorre da necessidade de, neste momento, utilizá-lo como suporte teórico para fundamentar as análises.

A partir disso, a Proposta de Educação do Município de Concórdia é descrita tendo em vista que isso só foi possível em decorrência da análise de documentos que contêm os registros de todo o trabalho desenvolvido no município, bem como na necessidade de entrevista, quando da ausência de documentos.

A todo momento é resgatada a referência que possibilita a discussão, qual seja, a escola unitária gramsciana, no sentido de estabelecer limites e possibilidades entre esta e o objeto de estudo frente ao contexto econômico e social do modo de produção capitalista.

4.1 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE CONCÓRDIA: CONCEPÇÕES E CAMINHOS

O processo de construção de uma proposta específica para a educação do campo, no município de Concórdia, desenvolveu-se a partir de um determinado plano de governo municipal. Assim, antes de identificar e analisar a especificidade das concepções, conteúdos e metodologias que se apresentam na proposta, é necessário situar, ainda que brevemente, o contexto no qual se desenvolveram tais propostas.

4.1.1 O contexto de desenvolvimento das Propostas de Educação do Município para as Escolas do Campo.

O município de Concórdia sistematizou uma Proposta de Educação para o Campo, intitulada *Proposta de Ensino e Aprendizagem para as Escolas do Campo de Concórdia*, no ano de 2004. A necessidade de pensar uma política de atendimento para as escolas localizadas na zona rural fora inicialmente desenvolvida no Plano de Governo da Administração que assumiria o poder executivo em 2001. No referido plano, encontra-se registrado a necessidade *de avaliar a nucleação e o zoneamento escolares*. (PLANO DE GOVERNO, 2000). Isso porque, em anos anteriores, foi implantada no município a política de nucleação, cujo processo efetivou a reunião de escolas menores, denominadas de multisseriadas, em uma única escola central.

No plano de governo desta gestão, apesar de não explicitar o posicionamento frente ao processo de nucleação, se deixa transparecer a preocupação com as escolas impactadas pela política ora implementada. Isso porque, no próprio plano há a seguinte afirmação em destaque: *"Construir participativamente uma concepção de educação em que educandos e educadores sejam sujeitos do seu processo de desenvolvimento e que a escola seja humana e solidária".* (PLANO DE GOVERNO, 2000).

Para tanto, conceber a escola humana e solidária significou, segundo a proposta de Educação das Escolas do Campo, em 2004, a construção de uma política voltada *"as reais necessidades e interesses dos alunos do campo, levando*

em conta a realidade destes sujeitos e seus modos de organização e vida". (PROPOSTA DE EDUCAÇÃO, 2004, P. 04).

E de quais necessidades a proposta se refere? Aquelas cuja realidade reflete a vida e os modos de organização das pequenas propriedades rurais do Município de Concórdia, na qual a presença da escola nas comunidades representa a vida desta, expresso na proposta quando da afirmação: *"foi necessário pensar uma educação voltada ao filho do pequeno agricultor, do agregado, do atingido pela barragem e do operário das agroindústrias, bem como da organização das escolas multisseriadas e suas necessidades"*. (PROPOSTA DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 05)

Paralela às discussões municipais, ocorria também, em nível nacional, discussão acerca do tema, cujo enfoque fora dado atenção especial no capítulo anterior. Porém, nesse momento, configura-se a necessidade de resgatar o fato de que o Brasil estava adaptando-se às exigências do modelo de produção capitalista e, em contrapartida, a luta das classes exigia respostas para os seus anseios, como por exemplo, ocorre de fato com os Movimentos Sociais e a luta por uma educação de caráter específico.

Nesse sentido, a solidificação da importância da presença da escola, mesmo sendo multisseriada nas localidades rurais do município, se solidificou, uma vez que se encontra nos registros dos Estudos do Plano Municipal de Educação (2002)[72]: *"A Escola inserida na zona rural necessita de garantia de ações que garantam a qualidade do Ensino Fundamental, observando as peculiaridades que viabilizam a permanência do homem no campo, com reais condições para viver e trabalhar".* (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2002, p.24*)*

A concepção de educação específica para as Escolas do Campo do Município continuou no governo seguinte, inclusive explicitando a preocupação com as escolas no campo, no plano de governo do ano 2003, da coligação que venceu o pleito municipal e que assumiria o poder no ano seguinte. Na página dedicada à educação, encontra-se a afirmação *"manter as Escolas do Campo"*, (PLANO DE GOVERNO, 2003). Observa-se, portanto, a concepção de uma política que valoriza a cultura do campo, porém, nesta segunda proposta não se propõe uma política

[72] O Plano Municipal de Educação do ano de 2002, não fora concluído e nem aprovado pelo município. As informações são aquelas encontradas nos rascunhos do Plano, mas discutidas com os profissionais do magistério daquele período.

específica para as escolas do campo, uma vez que a concepção do tema gerador é adotada para a maioria das escolas do município.

4.1.2 A especificidade das Concepções da Proposta de Educação do Município.

A Proposta de Educação do Campo de Concórdia está dividida em três partes, sendo que na primeira está expresso o referencial teórico, na segunda o projeto político pedagógico e, por fim, a análise das ações da proposta. (CONCÓRDIA, 2004). Como já explicado anteriormente, esta proposta é orientada pela proposta geral do Município, baseada nos pressupostos teórico-metodológicos de Dermeval Saviani.

Contudo, em 2005, mantido o mesmo governo municipal em função da reeleição, houve algumas mudanças na forma de organizar a Educação, principalmente em relação ao referencial teórico-metodológico, uma vez que a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de uma gestão para outra, mudou, provocando com isso, ruptura com a proposta metodológica anterior e implantação de uma nova. Em primeiro lugar, a primeira proposta[73] foi elaborada especificamente para a Educação do Campo e, agora, não mais, uma vez que foi adotada uma só proposta para toda a Educação Municipal.

Além dessa mudança, a segunda proposta, apesar de manter o embasamento de Saviani, introduz o pensamento de Paulo Freire. O documento *"Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Concórdia, 2005 – 2008",* defende que a abordagem teórico metodológica que permeia a construção do trabalho pedagógico e da organização das relações escolares parte da "concepção do materialismo histórico dialético", abordagem que já estava posta na proposta anterior do Município. O novo documento indica a preocupação em definir *um outro olhar*, principalmente na construção do currículo escolar. Assim, a proposta esclarece que:

[73] Para que haja a compreensão de qual proposta do Campo estar-se-á falando nos momentos a seguir, toma-se como primeira àquela que tem como referência Saviani e Pistrak e por segunda, a adotada a partir de 2005, e que não apresenta uma proposta específica para a educação do campo.

> Exige-se, portanto, um outro olhar e um outro planejar a sala de aula, onde este parta do contexto em que está inserida, levando em consideração a visão de mundo expressa por esta comunidade em suas falas, reações, análises e proposições (contexto). [...]
>
> [...] O processo de reorganização curricular, que se pretende construir, deve necessariamente transitar neste movimento de: ação x reflexão x ação, pois como diz Paulo Freire "...ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre". (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2005, s/p).

Nesse sentido, muda também a maneira de orientar o trabalho nas escolas do campo que agora não ocorre mais por meio da construção de complexos temáticos, mas por meio de temas geradores. Nesse caso, coloca-se uma diferença entre as duas orientações.

A opção elaborada por meio do *sistema dos complexos* era para Pistrak "uma tentativa de organizar o programa da escola pensando a dimensão de estudo intimamente ligada ao trabalho técnico, à auto-organização dos educandos e ao trabalho social da escola. Trata-se de organizar o ensino através de temas socialmente significativos". (CALDART, 2000, p. 15) Segundo Pistrak:

> [...] a questão do ensino unificado, da concentração do ensino por complexos, torna-se uma questão candente; a questão do método que agora se coloca não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmicas recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia. (PISTRAK, 2000, p. 35).

Já os *temas geradores*, fundamentados em Paulo Freire, têm seus princípios a partir da dialogicidade entre os homens e, por meio do diálogo, buscam na realidade, os níveis de percepção que se em sobre ela.

Freire, em sua obra clássica "Pedagogia do Oprimido", traz a discussão da relação oprimido/opressor - suas implicações e a luta dos primeiros pela superação por meio de uma pedagogia dialógica. Nesse sentido, observa que o tema gerador não é apenas uma hipótese de trabalho, mas para chegar a sua definição é necessário uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens. (FREIRE, 2005, p.102).

A partir disso, para chegar à definição do tema gerador é preciso problematizar a realidade (situações-limites) para que se possa chegar a uma compreensão antes não tida. A investigação do tema gerador se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora e permite uma ponte entre o que cada um já sabe com o saber que está prestes a ser construído pela relação intersubjetiva produzida a partir do grupo em partilha. (ONÇAY, 2003, p. 100).

Percebe-se, assim, que a primeira proposta difere da segunda, pois estão pautadas em bases filosóficas que, mesmo tendo alguns princípios em comum, não necessariamente estão baseadas nos mesmos fundamentos filosóficos. Para Gramsci:

> Na realidade, não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas. Como ocorre esta escolha? É esta escolha um fato puramente intelectual, ou é um fato mais complexo? E não ocorre frequentemente que entre o fato intelectual e a norma de conduta exista uma contradição? Qual será, então, a verdadeira concepção do mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação? E, já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? (1995, p. 14).

Sobre a questão da opção filosófica, Zanella[74] entende que a explicação das diferentes filosofias não é um exercício de um mero academicismo de tipo metafísico, que poderia ser entendido como um capricho de intelectuais que não têm o que fazer (Zanella, 2007, p. 02). Afirma, pois, que há diferentes filosofias com pressupostos ontológicos, epistemológicos e antropológicos que constituem a *"démarche"*[75] de seus campos de atuação. Nesse sentido, essa opção tem um significado importante para a definição dos rumos da ação e da tomada de posição em relação a essa.

Para Gramsci, as intuições que os homens têm de mundo devem ser explicadas pela filosofia, uma vez que é preciso saber como ocorrem os fatos, como nascem as filosofias, como se divulgam, ou seja, é necessário sistematizá-las crítica e coerentemente. Mas, segundo Gramsci,

---

[74] No texto "Considerações sobre a filosofia da Educação de Paulo Freire e o marxismo" - no prelo para publicação na Revista, 2007.

[75] O autor explica em nota, que *Démarche* é utilizada aqui no sentido de método que diferencia as diferentes concepções teórico-metodológicas.

> Isso só pode ser feito, e somente pode ser feito, no quadro da história da filosofia, que mostra qual foi a elaboração que o pensamento sofreu no curso dos séculos e qual foi o esforço coletivo necessário para que existisse o nosso atual modo de pensar, que resume e compendia toda essa história passada, mesmo em seus erros e em suas loucuras, os quais, ademais, não obstante terem sido corrigidos, podem ainda se reproduzir no presente e exigir novamente a sua correção (GRAMSCI, 1995, p.15).

Portanto, a importância que reside no fato de optar por uma base teórica está relacionada ao modo como foi organizado historicamente o pensamento sobre esta ou aquela filosofia que sustenta uma ou outra proposta. Contudo, a explicitação da base filosófica de uma proposta representa um avanço, pois permite que se analise todas as situações pertinentes às questões educacionais a partir de uma determinada concepção histórica. A única ressalva é que essa base teórica não faça da educação um mero conteúdo acadêmico, ou mesmo um vago discurso demagógico, mas que leve em conta as concepções de sociedade e das relações históricas estabelecidas pelos homens.

A escolha de outro referencial para a educação do Município de Concórdia e que acabou por influenciar diretamente na Proposta para as Escolas do Campo é explicada pela coordenação pedagógica da Secretaria de Educação. Nesse sentido, a diretora de educação[76] explica que Saviani trabalha a partir do conhecimento, concepção essa que não atende às especificidades de uma educação para a grande massa dos trabalhadores. A entrevistada ressalta que considera importante a contribuição da pedagogia crítica de Saviani, porém, observa que há uma ruptura na questão ação-reflexão-ação, que para Paulo Freire é ponto esclarecido.

> O Saviani trabalha com o conhecimento de uma forma crítica, mas ele trabalha a partir do conhecimento. Paulo Freire já traz toda uma dimensão social. Ele olha para o conhecimento a partir do social. Saviani olha pro social, a partir do conhecimento, que é um pouco o ponto de partida. O Saviani tem uma contribuição muito grande, que ele abriu a perspectiva de estar trabalhando criticamente os conhecimentos e eles estarem a serviço, serem uma ferramenta de análise, uma ferramenta de interpretação, uma ferramenta histórica. Por outro lado, a partir de onde que é a necessidade do aluno, não é que ele seja equivocado, mas para mim tem uma certa ruptura nesta questão ação-reflexão-ação, porque ação é onde a criança está, é onde o aluno está, é onde o sujeito está. Ele está onde? Ele está no contexto, ele está no social. Por isso que Paulo Freire na Pedagogia Libertadora, parte dessa questão. (Edione, SEMED – Concórdia, 2007).

[76] As explicações foram dadas à pesquisadora pela diretora de educação Edione Trombetta, em entrevista realizada no dia 15 de janeiro de 2007. A entrevista foi gravada e transcrita, mantendo fidelidade as informações nelas apresentadas.

É preciso detalhar algumas idéias da explicação acima que parece ter conceitos um tanto complexos e precisam ser esclarecidos à luz das concepções formuladas por Freire e Saviani. É importante iniciar pelo entendimento da questão do conhecimento enquanto necessidade do aluno, logo que esta consideração apresenta-se claramente na fala da entrevistada.

Para Saviani, o conhecimento que a escola deveria trabalhar é o conhecimento elaborado, ou seja, a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade a partir de uma visão dialética. Nesse sentido, a escola assume a função de mediação no seio da prática social global. Isso significa dizer que há a preocupação sim de Saviani em considerar "a necessidade do aluno" no momento que pressupõe a categoria da mediação. Saviani observa que "a educação a medida em que é uma mediação no seio da prática social global, significa que a ela cabe permitir que as novas gerações incorporem os elementos que estão inscritos na prática social que decorrem do movimento histórico anterior". (SAVIANI, 2005, p.13).

Muitos educadores, segundo Saviani (2003, p. 79), têm dicotomizado as questões relativas à Pedagogia Histórico-crítica, especialmente quando o autor toma a discussão do saber erudito *versus* o saber popular. Porém, nessa mesma obra, ele esclarece que esta questão pode ser ligada à questão do *ponto de partida* e do *ponto de chegada*. Nesse sentido, a crítica que vinha recebendo estava relacionada à preocupação de que ele estaria valorizando a cultura erudita em detrimento da cultura popular e, ao centrar-se no ponto de chegada, estaria desconsiderando o ponto de partida sendo, portanto, injusta tal acusação. O próprio Saviani esclarece que,

> A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa da escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em conseqüência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses. (SAVIANI, 2003, p.80).

Conforme análise, observa-se que a atual Proposta de Educação do Município, ou seja, aquela que anteriormente denominou-se por segunda, preocupa-

se com a realidade, uma vez que esse foi o principal motivo da substituição da base teórico-metodológica da Proposta de Educação. Entretanto, essa preocupação, além de não estar ausente na proposta de Saviani, não pode perder de vista o risco de desvalorizar o conhecimento científico, necessário para a elaboração da cultura popular.

Paulo Freire, na Pedagogia do Oprimido, traz a discussão da importância do diálogo com o povo no sentido de discutir a sua visão de mundo. Diz ele que "temos que estar convencidos de que a visão do mundo que se manifesta nas várias formas de sua ação reflete a sua situação no mundo em que se constitui". (FREIRE, 2005, p. 100).

Nesse sentido, o conteúdo programático da educação é buscado naquilo que Freire chama de realidade mediatizadora na consciência de que dela tem, tanto os educadores, quanto o povo. Esse é o momento que inaugura o *diálogo como prática da liberdade*. Por isso, essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia igualmente dialógica que permite a apreensão dos *"temas geradores"* (FREIRE, 2005, p.101).

Tendo por base essa metodologia, a segunda proposta de educação foi procurar nas falas dos alunos e das comunidades elementos que permitissem eleger os conteúdos de forma a contemplar a realidade. Ainda que esses conteúdos sejam importantes e significativos, não se pode ignorar a necessidade de um conhecimento sistematizado que dê conta de explicar essa realidade vivida.

Além disso, há que se destacar uma outra mudança significativa na nova proposta. Se antes de 2005 havia uma proposta geral e dessa se sistematizou uma específica para a educação para o campo, a partir deste momento não se caracteriza mais dessa maneira, mas conforme a metodologia de trabalho por meio do tema gerador, que passa a garantir a especificidade no momento da seleção dos conhecimentos, por meio da análise das falas dos diferentes sujeitos. Contudo, a questão que se coloca é a seguinte: se Saviani, como Freire, valoriza os conhecimentos reais dos indivíduos, porque substituir a fonte teórica?

Observa-se que na segunda proposta é evidenciada a questão da construção dos conhecimentos "para que os alunos consigam compreender suas vidas, refletir sobre elas e buscar coletivamente, nos mais diversos grupos sociais, alternativas de

mudanças na estrutura social... e a função da escola que é o *da construção de conhecimentos.*" (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, SEMED, 2005 s/p, grifos meus).

Já para Saviani (2003, p. 18), o fim da escola é a transmissão – assimilação do saber sistematizado, porém cabe à escola viabilizar as condições dessa assimilação. É importante lembrar que, para Saviani, esse fim da escola não se realiza por ele mesmo. É fundamental considerar todas as relações que o autor estabelece a partir da pedagogia histórico–crítica para não esvaziar o conteúdo da afirmação acima, questão essa tratada no primeiro capítulo desta pesquisa.

Tomando, pois, a referência gramsciana, é preciso salientar que os princípios que embasaram a escola unitária opõem-se à escola clássica liberal que fundamenta e condiciona a formação da escola dual na sociedade capitalista. Nesse sentido, a partir desse pressuposto e da advertência de Saviani, não se pode incorrer no engano de uma *pseudoconstrução* de conhecimentos ou de uma *pseudopesquisa* baseadas no senso comum, ignorando a ciência já sistematizada, ou seja, o conhecimento historicamente acumulado.

Ao tomar o conhecimento como construção, Arce (2000, p. 50), observa que este pressuposto é derivado da concepção construtivista. Nesse sentido, o conhecimento é fruto da interação com o meio e da construção adaptativa que cada pessoa realiza logo, o conhecimento é construído de forma individual. A autora diz ainda que, a interpretação pessoal rege o processo de conhecer, o qual desenvolve seu significado através de experiência; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem.

Para ela o construtivismo não aceita que exista conhecimento objetivo, universal, e que a atribuição de sentidos e significados para a realidade é fruto de contructos pessoais. Vê-se aqui, o cerne da questão pós-moderna presente, tendo em vista que esta também nega a capacidade do ser humano de conhecer a realidade de forma objetiva (ARCE, 2000, p. 51).

Apesar da segunda proposta de Educação do Município apresentar diferenças de encaminhamento, mantém a opção pela concepção do materialismo histórico dialético, bem como sua premissa não se assemelha à construtivista. As diferenças até o momento suscitadas entre as concepções teóricas indicam diferenças, as quais serão objeto de análise na continuidade.

As análises a seguir articulam um conjunto de relações a partir da categoria da totalidade a fim de encontrar os limites e as possibilidades da proposta de educação do campo do município de Concórdia à luz da concepção de escola unitária, na direção da superação da dualidade.

4.2 LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DE CONCÓRDIA

Analisar uma proposta de educação à luz da contribuição teórica gramsciana, especificamente da escola unitária, não é uma tarefa fácil. Contudo, a primeira questão a ser observada é inicialmente a preocupação de Gramsci em propor uma escola que pudesse oferecer condições de superar a crise pela qual escola italiana passava, tendo em vista as modificações econômicas, políticas e culturais do seu tempo e as novas relações de trabalho. Propunha uma escola que acompanhasse as mudanças, mas não que simplesmente se adaptasse ou se subordinasse a tais mudanças, e sim que atendesse às necessidades e interesses da classe trabalhadora, que superasse a dualidade posta e que possibilitasse a todos uma formação como dirigentes.

Na primeira proposta elaborada pelo Município de Concórdia, observa-se que a preocupação em desenvolver um conjunto de ações para as escolas do campo, especificamente para as *escolas multisseriadas*, ou *unidocentes*, estava voltada para a permanência do 'homem do campo' no campo, mas com qualidade de vida. O documento se expressa da seguinte maneira: *"nesta lógica o objetivo é garantir que as escolas do campo possam contribuir para o desenvolvimento histórico, político e social dos sujeitos que fazem parte e vivem nesse meio, assegurando a permanência do homem do campo, com qualidade de vida".* (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, p. 05).

Essa preocupação, segundo a proposta, ocorre tendo em vista a situação atual da agricultura e a situação do homem do campo: *"historicamente percebe-se que o homem do campo tem sido vítima de discriminação e opressão econômica, política e cultural, fato este que vem contribuindo para o êxodo rural. Nesse processo, a sociedade em geral, estigmatiza o homem do campo, desvalorizando*

sua identidade e retirando sua auto-estima". (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, p. 04).

Dessa ocorrência incorrem duas questões: a primeira que a escola não é o caminho para a solução dos problemas econômicos e sociais e, a segunda, é que as condições de degradação do camponês não são recentes e também, não ocorrem somente com esse, mas com a grande massa de trabalhadores. Os problemas do campo não serão resolvidos pela educação. Essa, por sua vez, se constitui como um instrumento importante para formação dos sujeitos que buscam, por meio da luta de classes, as mudanças sociais que lhe interessam.

Ao colocar a escola como solução para suprimir as diferenças que existem na sociedade de classes, estar-se-á legitimando o preceito liberal de diferenciação do acesso à escola. Quando a burguesia estendeu à classe proletária o acesso à escola pública, como expressão da igualdade de direitos, não propunha a superação das desigualdades decorrentes da divisão da sociedade em classes. Da mesma forma, a política educacional de cunho neoliberal retomou a idéia de educação como solução para as questões sociais, somando a essa um outro elemento: o respeito à diferença e à cultura. Porém, a legitimação da diferença está sendo utilizada para a legitimação de uma sociedade dividida, desigual e injusta. Isso porque reconhecer a diferença sob essa ótica é legitimar a idéia da divisão da sociedade em classes sociais.

Opondo-se a essa visão crítica, o *Relatório da Unesco para a Educação do Século XXI* justifica a necessidade de reconhecer que os sistemas educacionais *"impõem"* a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais (UNESCO, 1996, p. 55), que se fundamenta no princípio do individualismo, segundo o qual uns são mais capazes do que outros.

O modo de produzir no capitalismo e os ajustes que se delinearam com o modelo de acumulação flexível trouxeram implicações no modo de abordar as questões educacionais, atribuindo a essa uma função que não parece justa do ponto de vista da superação das desigualdades. Para Soares, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente, como fator essencial para a formação de "capital

humano" adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação. (SOARES,1996 p.30).

Nesse sentido, há que se perguntar qual saber, qual conhecimento, qual competência se propõe como finalidade da educação escolar. Ora, se há legitimação das desigualdades, o saber é aquele necessário para a manutenção do capitalismo, o saber útil e necessário ao trabalho produtivo tão somente aliado ao desenvolvimento do capitalismo no campo.

Ao tratar de como a política neoliberal se apropria do saber, através de uma forma prática e pragmática, evidencia-se uma educação que continua a legitimar as diferenças. Assim, se o conhecimento é produto que impulsiona o capital, não está destinado a todos, já que o sucesso ou o fracasso na escola estão vinculados às capacidades de cada um.

Com relação ao segundo aspecto, a história tem mostrado que a discriminação, a opressão econômica, política e cultural, não ocorreram somente na zona rural. No capítulo dois, procurou-se evidenciar, por meio das análises de Kaustky, que as relações com o trabalho a partir do surgimento do capitalismo modificaram todas as relações: tanto aquelas do campo, como as da cidade. O camponês ou colono[77] – como é denominado na região sul do Brasil – é parte de uma totalidade – que é a classe trabalhadora – e, por isso, tomar a questão da educação do campo de forma isolada seria, no mínimo, superficial.

A elaboração dessa proposta apresenta uma positividade no sentido de perceber e evidenciar a exploração do trabalhador do campo e, a partir disso, definir as temáticas a serem trabalhadas em sala de aula com os alunos das Escolas do Campo de Concórdia. Entretanto, como já evidenciado anteriormente, essas temáticas devem ser tomadas como ponto a partir do qual se articularão os conhecimentos científicos necessários para uma formação onilateral.

A segunda proposta também apresenta uma preocupação com a especificidade de cada realidade. A nova metodologia de trabalho implica a coleta de falas nas comunidades onde se localizam as escolas do campo com a finalidade

[77] Colono significa viver numa colônia, de preferência possuir um pedaço de terra suficiente para a sobrevivência, comumente o mínimo equivalente a uma colônia (25 hectares); é uma designação mais presente no sul do Brasil, espaço de maior influência do colono/imigrante europeu. Os produtores rurais se autodenominaram de colonos. "Somos colonos porque trabalhamos na colônia". (TEDESCO, 2001, p.108).

de contribuir para a identificação do tema gerador e a definição dos conhecimentos a serem trabalhados pela escola. No documento da Secretaria de Educação, elaborado para subsidiar o planejamento das escolas do campo, encontram-se transcrições de falas como *"quero que aumente o preço do leite, do suíno, do milho e de outros produtos da roça para o colono ter mais dinheiro e viver melhor.*[78]*"* Outra fala, agora de criança: *"Enquanto dá seca, não precisamos pagar o banco". (*MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, SEMED, 2006).

Ainda que essa coleta de informações seja útil e importante como ponto de partida para o planejamento escolar, essas revelam conhecimentos imediatos do senso comum. Nesse sentido, ao buscar as contribuições de Gramsci acerca do senso comum, ou seja, "*a síncrese mecânica do que pensam as moléculas sociais*", percebe-se que a fala da comunidade é essa síncrese que está apresentada e valorizada nesta proposta. Além da positividade já indicada, vem um questionamento: as falas, por elas mesmas, explicam a realidade social, política e cultural a qual contribui para que o processo capitalista se desenvolva e se concretizem as "realidades" descritas pelos pais e alunos?

Gramsci, ao definir as bases de uma escola unitária, propunha uma educação original debatendo-se entre o liberalismo rousseauniano e o autoritarismo jesuítico, propõe a superação das propostas vigentes. Foi a partir dessa reflexão que Saviani articulou uma pedagogia que pudesse superar a velha Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova.

Assim, a proposição por uma Escola do Campo que considere as dificuldades, os anseios e as expectativas daqueles que trabalham nas atividades agrícolas, enquanto parte da classe trabalhadora, requer uma escola que supere a realidade existente no campo brasileiro hoje, o que é imediatamente impossível. A necessidade de uma educação voltada para a classe trabalhadora do campo se traduz com a superação do currículo tradicional urbano. Ainda que a superação de um currículo tradicional (urbano ou rural) seja desejável, no sentido de estabelecer articulação entre o conhecimento científico e a realidade concreta dos estudantes, não é o meio pelo qual poderá haver transformação da sociedade.

[78] Fala de um pai de aluno, de uma das comunidades rurais do município de Concórdia. Para a sistematização do tema gerador, há a necessidade de coletar falas, sejam elas das crianças, ou dos adultos.

Diante disso, as duas propostas em questão apontam para a busca de elementos no seio da comunidade, elementos para o trabalho educativo em sala de aula. Até 2004, conforme destacado anteriormente, evidenciava-se uma proposta voltada para a organização do ensino por meio de complexos temáticos, embasados na teoria do educador russo Pistrak. Segundo a proposta,

> o sistema de complexos busca os temas a serem trabalhados no espaço escolar no plano social, subsídio para compreensão da realidade atual, uma vez que, este estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, SEMED, 2004, p.8).

A escolha de Pistrak como base teórica, deve-se, segundo a proposta, pelas características que as Escolas Multisseriadas apresentam: um professor para as quatro séries e que exerce outras funções que não apenas pedagógicas, como preparação da alimentação, manutenção das dependências físicas das escolas e escrituração escolar.

Nesse sentido, a proposta explica que

> é necessário pautar as ações num ensino unificado, que aborda o conhecimento em sua totalidade, constituído nas interações sociais. Isso porquê, a organização das escolas em classes multisseriadas – séries iniciais, como são as Escolas do Campo de Concórdia, permite o avanço de uma proposta que observe justamente esta maneira real de organização. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, p. 7).

Mais adiante, a proposta esclarece que o tema e os subtemas do complexo, dispostos num organograma, foram selecionados por meio da realização de uma pesquisa em novembro de 2003, nas comunidades rurais. Assim, segundo a proposta, "o complexo é reflexo da realidade atual das comunidades rurais do interior do município e que permite trabalhar todas as áreas do conhecimento numa *perspectiva dialética*".(MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, p. 22 –23).

A Proposta esclarece, ainda, que leva em consideração a realidade, recorrendo a Pistrak. Conforme o documento:

> Foi necessário pensar numa educação voltada ao filho do pequeno agricultor, do agregado, do atingido pela barragem e do operário das agroindústrias, bem como da organização das escolas multisseriadas e suas necessidades. Para tanto, trabalhar os conhecimentos que valorizem esta realidade, buscou-se em Pistrak o referencial teórico que subsidiou a construção da Proposta de trabalho através de complexos, não enquanto técnica metodológica, mas como forma de organização do programa, justiçada pelos fins da escola. (PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DE CONCÓRDIA, 2004, p. 5).

E é por meio do complexo que a proposta do município desenvolve os assuntos para serem trabalhados com os alunos, inclusive realizando uma conferência de educação para as crianças que vivem no campo.

Todo esse trabalho foi realizado pelos professores das escolas unidocentes da rede municipal de ensino de Concórdia, nos momentos de estudos mensais. O tema do complexo definido foi *"As escolas do campo de Concórdia ressignificando a qualidade de vida dos sujeitos do campo";* e os subtemas: *"a organização do espaço do campo; memória e identidade dos sujeitos do campo; valores coletivos constroem organização; meio ambiente gera vida, educação e cultura como direito do sujeito do campo; a luta pela vida na terra; saúde dos sujeitos do campo; trabalho e renda no campo"*. O tema e os subtemas estão interligados às áreas do conhecimento, quais sejam, conhecimento sócio-histórico, conhecimento em linguagem e expressão, conhecimento lógico-matemático e conhecimento em ciências naturais. Mesmo ressaltando a validade e a importância dos subtemas definidos, segundo a proposta de Pistrak, esses complexos devem ser trabalhados numa perspectiva de totalidade, ou seja, articulando a especificidade do campo com a realidade social mais ampla, pois não existem realidades independentes uma da outra, todos os aspectos específicos fazem parte de uma mesma realidade social.

Antes mesmo de detalhar um pouco mais a proposta, é preciso trazer a questão de que a organização da Escola, em Gramsci, estava voltada para a formação humanista de cultura geral, visando aliar o trabalho profissional e intelectual. Seria, portanto, uma escola imediatamente desinteressada no termo cunhado pelo autor, pois essa não poderia por si só mudar a realidade, mas possibilitar a sua compreensão crítica.

Dessa forma, Gramsci expressa o papel da escola junto às massas com a intenção da elevação do senso comum a uma consciência científica e filosófica, na

perspectiva do ser que saiba pensar, propor, dirigir e controlar quem dirige, ser "governante". A idéia de formação de todos para serem dirigentes é a essência da escola unitária, que ainda tem validade no atual contexto educacional e social.

A preocupação com a busca de uma base teórica que expresse os interesses da comunidade do campo representa um avanço em termos de proposta de educação, uma vez que na história da educação rural todos os programas voltados ao campo estavam ligados a uma concepção de desenvolvimento própria do capitalismo, como observado no ruralismo pedagógico, ou seja, programas ligados à tradição rural do trabalho na lavoura e financiados por agências internacionais. Para Vendramini (2000, p. 166) "Tais iniciativas acentuaram ainda mais o isolamento das populações rurais por meio da proposta de educação regionalizada. Os programas foram sucessivamente despejados do alto do governo federal."

É justamente contra a divisão e fragmentação que a escola unitária propunha uma educação inicial geral, aquilo que Gramsci determinou de escola ativa, compreendendo as divisões da escola unitária em dois níveis: o elementar e o médio. O objetivo da escola ativa seria de lutar contra as concepções folclóricas, além de garantir os estudos primordiais da cultura, quais sejam, ler, escrever, fazer contas, noções de história e geografia, direitos e deveres.

Como já explicitado no primeiro capítulo, a escola unitária, organizada em níveis de ensino, considerando as etapas de desenvolvimento da criança e do adolescente, deveria trabalhar sua relação com a sociedade capitalista como subsídio para definir os conteúdos do ensino.

Diferentemente disso, Condorcet no relatório e projeto sobre a organização da instrução pública, em 1792, preocupa-se em conceber um ensino para o povo, cujos ideais estavam ligados à ideologia burguesa. Para a organização da instrução, essa foi dividida em cinco graus[79]. Porém, a divisão da escola em graus de ensino tinha implícita a idéia da dualidade, ou seja, a escola primária, que era mais acessível ao povo, formava "homens capazes das funções públicas mais simples", enquanto o liceu – que era destinado para poucos – tornava os homens sábios, sendo que nestes, todas as ciências eram ensinadas em toda a sua plenitude. (CONDORCET, 1792, p. 04 e 10). Quando se propõe um ensino específico para o campo, pode-se

[79] Os cinco graus eram: escolas primárias, secundárias, Institutos, Liceus e sociedade nacional das ciências e das artes (CONDORCET, 1792, p. 4)

incorrer nesse engano, disponibilizar uma “escola primária” para uns e uma “escola para sábios” a outros.

Os princípios liberais burgueses, ao contrário da proposição gramsciana, ao mesmo tempo em que defendem e justificam a instrução, fortalecem as diferenças de classes sociais por meio de um ensino dual.

Na fase elementar, a criança necessita construir hábitos de estudo e aprender os conhecimentos *primordiais da cultura*, enquanto o jovem deve, segundo Gramsci, estudar não apenas de forma ativa, mas de maneira criativa em busca do pensamento autônomo, proposição também defendida por Pistrak, ou seja, uma “educação ativa que concretize a ciência, permitindo assimilar o método científico” (PISTRAK, 2000, p. 37) e, além disso, intimamente ligada à “auto-organização (ou auto-direção)”, que deverá ser “baseada no desenvolvimento do coletivo infantil”. (PISTRAK, 2000, p. 182).

Nesse sentido, quanto à organização da escola e aos conhecimentos que devem ser trabalhados para uma educação unitária, vê-se que há uma grande distância entre o ideal e o real, em relação principalmente ao acesso a todos os graus de ensino. No campo, a questão do acesso à educação básica[80] agrava-se no sentido de que a maioria das escolas oferece as séries iniciais do ensino fundamental e, em menor número, as séries finais, geralmente no meio urbano. Em Concórdia, por exemplo, existem apenas quatro núcleos de Ensino Médio, com cursos de educação geral, localizados na zona rural. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, ASPLAN, 2006).

Em relação à oferta de educação infantil, a realidade mostra a sua quase inexistência. Para ilustrar o fato, segundo dados (IBGE, 2000)[81] no município de Concórdia, das 7.547 crianças de zero a 6 anos que residem no município, apenas 1.063 são atendidas em creches e 1.054 em pré-escolas. Porém, no campo a situação se agrava, visto que na zona rural há apenas 8 turmas de pré-escola mantidas pelo município, atendendo em média 141 alunos.(MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, Departamento Administrativo, 2006).

---

[80] De acordo com a LDB – Lei 9394/96, Art. 21. I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, 1996)

[81] Os dados referentes à população residentes do Município foram extraídos do site: www.ibge.gov.br- Tabela População e Domicílios – Censo 2000, com Divisão Territorial 2001.
Já os dados da Matrícula de crianças em creches e pré-escolas, foram compilados a partir das informações obtidas pelo INEP: www.inep.gov.br. Ambos os endereços foram acessados eletronicamente em 10 de novembro de 2006.

Com isso, é possível observar que a intenção de garantir uma proposta para a Educação do Campo precisa ser reforçada, principalmente, pela criação de um número maior de escolas, melhores condições materiais para todas e, ainda, meios adequados à população que se encontra excluída do acesso à educação. Contudo, reafirma-se a posição anterior de que não somente as populações do campo devem ser atendidas, mas essas condições deveriam ser estendidas a todos os trabalhadores.

Como anunciado anteriormente, a primeira proposta de 2004, organizada por meio do *sistema de complexos*, expressou segundo o que está descrito, a realidade social, política e econômica do Município. Em 2005, a segunda proposta organizada sob o *tema gerador* traz a coleta de falas da comunidade centrada nos seus problemas imediatos, revelando uma redução ainda maior de abrangência, ao contrário da primeira que, mesmo centrada no município, demonstra uma preocupação com questões mais amplas.

O trabalho com o *tema gerador,* como início da prática pedagógica exige do educador uma visão de totalidade para não tornar o trabalho fragmentado e superficial, uma vez que esse é o elemento que permite chegar ao que a proposta denomina por *tópicos dos conhecimentos*, ou seja, os conhecimentos que deverão ser trabalhados em sala de aula. Isso porque, de acordo com o próprio pensamento de Freire, (2005, p. 97),

> para o educador-educando, diálogo, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Nesse sentido, a fala da comunidade representa “o conjunto de informes” que após ser discutida com os educadores será o meio que sustentará os conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, para a organização das aulas, desenvolve-se o tema gerador sempre de forma problematizadora. O tema gerador é extraído por meio de uma metodologia que não pode contradizer a *dialogicidade* da educação libertadora. Essa metodologia pretende investigar “o pensamento-linguagem do homem referido à realidade, os níveis de sua percepção dessa

realidade, a sua visão de mundo em que se encontram envolvidos seus temas geradores." (FREIRE, 2005, p. 101).

Segundo Zanella, a razão pela qual Paulo Freire fala desse modo sobre a realidade dos educandos é devido à influência da filosofia da educação de John Dewey, o pragmatismo[82]. Daí o risco de se incorrer em uma proposta imediatista. Para Paulo Freire, a filosofia da educação centra-se no diálogo, pois a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. É o método por excelência da libertação.

Essa educação que se impõe como libertadora e coloca o diálogo como centralidade da filosofia não pode, segundo Freire, fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo se "encha de conteúdos", mas ao contrário, há necessidade de uma educação problematizadora. (FREIRE, 2005, p. 77).

Nesse sentido, uma educação problematizadora é o caminho para se conhecer a realidade, uma vez que o diálogo é que possibilita aos homens a pronúncia do mundo pela palavra, que é ação e reflexão ao mesmo tempo, enquanto práxis que leva à transformação. (ZANELLA, 2007, p. 18).

Porém, de qual realidade Paulo Freire está falando? A realidade – o mundo – o mundo da consciência. Assim, Freire (2005, p.81) enfatiza que a educação como prática de liberdade implica a negação do homem abstrato isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. Assim, continua o autor, a reflexão que se propõe é sobre os homens em suas relações com o mundo em que ambas se darão simultaneamente. Não há, portanto, uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE, 2005, p. 81).

No que se refere ao homem concreto, sua concepção não se contrapõe aos princípios defendidos por Saviani, nem com os fundamentos de Gramsci e Pistrak. Mas, Zanella ressalta que, para Freire, estudar a realidade é estudar o pensar do sujeito sobre a realidade, mas acrescenta que:

---

[82] O pragmatismo valoriza a prática imediata mais do que a teoria e considera que devemos dar mais importância às conseqüências e efeitos da ação do que a seus princípios e pressupostos. (ZANELLA, 2007, p.08, apud, JAPIASSÚ e MARCONDES, 1996, p. 218)

> O educador, mediante o método da problematização, busca desvelar a realidade do pensamento dos educandos. Mas como desvelar a realidade? Coerente com o método fenomenológico, Freire mostra que o caminho pelo qual há uma *emersão* das consciências que se *inserem* criticamente na realidade [...]
>
> [...] parece ser possível realizar o processo de reflexão que problematiza o pensar sem a mediação da teoria, pois não se trata de investigar a realidade objetiva, no sentido do realismo filosófico, mas de problematizar a realidade enquanto o pensar do sujeito sobre a mesma. (ZANELLA, 2007, p. 18 grifos do original).

Nesse sentido, Freire coloca no ponto de partida a transformação dos sujeitos oprimidos e esses para promover tal empreendimento necessitam de uma pedagogia que seja forjada *com* eles e não *para* eles. A pedagogia leva em conta o método que desvela a realidade – a problematização – que, mediante diálogo reflexivo, vai possibilitar que se explicitem os anseios, as dúvidas, as esperanças e as desesperanças enquanto situações existenciais dos oprimidos. Assim, descobrir as contradições do vivido, eis o desafio para organizar os temas significativos a serem estudados. (ZANELLA, 2007, p, 19).

Contudo, Zanella (2007, p. 19) observa ainda que se o ponto de partida da educação é a realidade dos oprimidos, conclui que parece haver uma realidade dos oprimidos e, outra realidade, que pode ser a dos opressores ou de outros e que uma não pode ser imposta a outra, devido ao fato de que ambas possuem os seus próprios conceitos.

Dessa maneira, cada povo ou cada classe teria sua realidade. Assim, os conteúdos dessas realidades diferentes são incompreensíveis quando apresentados de um para outro. O autor conclui, portanto, que não há negação do saber, apenas que esse se subordina ao compreender e ao sentir. Esse saber centrado apenas no pensar dos oprimidos não é um saber que se fundamenta nas leis objetivas do real histórico, mas um saber dos fenômenos da consciência enquanto doadora de sentidos e significados ao real. (ZANELLA, 2007, p, 19).

Em análises precedentes, questionou-se a necessidade de uma educação específica para o campo por meio de relações estabelecidas pelos fundamentos marxistas (Programa de Gotha), bem como das propostas de Gramsci e das análises de Manacorda. Ainda que reconhecendo a contribuição de Paulo Freire, no sentido de se opor a uma educação tradicional e de considerar a especificidade do aluno, percebe-se que sua proposta precisa ser avaliada no sentido de não perder

de vista a totalidade social mais ampla que interfere e determina as condições particulares de cada comunidade, bem como a necessidade de se buscar a superação da dualidade imposta pelas propostas liberais e neoliberais.

Por outro viés de análise, uma vez que Paulo Freire fundamenta a proposta de educação do Município de Concórdia, como também é um dos teóricos adotados pela pedagogia relativa à *Educação do Movimento Nacional da Educação do Campo*, pergunta-se o porquê de, no momento atual, a Secretaria de Educação de Concórdia sentir a necessidade de "substituir" um referencial – no caso, Saviani e Pistrak, de fundamentação explicitamente marxista – pela proposta de Paulo Freire que, ainda que já tenha se evidenciado sua valiosa contribuição, baseia-se em uma concepção idealista. Essa substituição pode esconder uma mudança de direção e de concepção, pois o modo de adotar a proposta de Paulo Freire pode adequar-se aos princípios neoliberais de "respeito à diversidade e alteridade", reforçando a dualidade da escola, tal como foi feito durante o regime militar que "padronizou" uma proposta de alfabetização de adultos, supostamente de acordo com o método do tema gerador.

Ao analisar os documentos atuais da Proposta da Secretaria de Educação, observa-se, como já indicado anteriormente, que as Escolas do Campo se organizaram a partir de falas significativas de comunidades, entre as quais: *"precisamos estudar porque quando somos grandes e temos que fazer um documento, como o bloco de produtor eles podem nos enganar se não sabemos ler".* E, outras ainda como: *"a minha mãe é muito gorda, ela pesa mais que 100 quilos"* e *"Lá na minha vó tem muito lixo"*. A partir dessas falas, foi realizado um trabalho de sistematização extraindo elementos da estrutura social, problematizando-as. Isso possibilitou o planejamento de aulas para o ano de 2006, uma vez que dessas análises foram definidos os conhecimentos para serem trabalhados em sala de aula.

A avaliação dessa última proposta, realizada pelos professores, atribui caráter significativo à maneira de organizar o trabalho pedagógico por meio da problematização. Os pontos positivos indicados apontam, dentre outros, a facilidade no planejamento, a discussão da realidade e a valorização do campo pela instituição de ensino (SEMED, 2006). Ainda que a discussão da realidade e a valorização do campo sejam elementos importantes a considerar no planejamento

do ensino e que essa metodologia torne o trabalho dos professores mais fácil, não indicam em que medida essa proposta contribui para a superação da dualidade.

Assim, a partir das reflexões efetuadas sobre a proposta de Paulo Freire, e tomando como referência a concepção de escola unitária, volta-se à questão previamente proposta com o intuito de pontuar os limites e possibilidades da proposta de Educação do Campo de Concórdia, apesar da positividade apontada pelos professores.

Se para Gramsci há necessidade de uma escola única de cultura geral, que una o trabalho manual e intelectual como superação do ensino jesuítico e do espontaneísmo rousseauniano, Freire também se ocupou em pensar e articular uma proposta que superasse a opressão da pedagogia tradicional, de ensino bancário, dogmático, mecânico e formal.

Essa intenção de articular uma possibilidade educativa para o proletário ou para o oprimido foi preocupação tanto de Freire como de Gramsci. Nesse sentido, são semelhantes. A diferença, segundo as análises até o momento estabelecidas, reside no fato de que Freire, por apoiar-se em diversas filosofias idealistas, não tomou a questão educacional da mesma forma que Gramsci o fez. Isso porque a preocupação deste último relacionava-se com uma educação única para todos, independente da classe social a qual o sujeito pertencesse, uma vez que entendia que a transformação da sociedade ocorreria quando todos pudessem ser governantes.

Gramsci, assim como Freire, vai buscar o conhecimento na realidade, mas o primeiro, imprimindo e seguindo ortodoxamente o método marxista[83]. Já para Freire, a "realidade é um fenômeno, aquilo em que aparece a consciência". (ZANELLA, 2007, p. 20). Isso para Zanella aponta o limite da proposta freireana.

Na primeira proposta em questão, o trabalho coletivo foi premissa do desenvolvimento das atividades educativas nas escolas de classe multisseriada. A partir da contribuição de Pistrak (2002, p.54) que fornece os fundamentos sobre a auto-organização dos estudantes, propõe-se que:

[83] Saviani esclarece a fidelidade de Gramsci ao método, pois esta condição se dá quando o método é desenvolvido e trabalhado. (SAVIANI, 1997, p. 53).

> é preciso ater-se às condições particulares de cada instituição infantil para escolher as tarefas que podem ser executadas coletivamente e que são capazes de desenvolver hábitos de vida coletiva, sem esquecer de que se trata também de escolher formas de trabalho que não sejam penosas, arrasadoras, evitando-se, assim, resultados negativos. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, p. 18, grifos no original).

Isso porque o trabalho educativo desenvolvido nas escolas do campo, também ocorre na horta escolar, por exemplo, pois essa,

> além de contribuir com a saúde dos educandos, oportuniza o desenvolvimento de atividades pedagógicas, uma vez que a possibilidade de exploração vai desde a organização do trabalho coletivo ao registro sistemático de situações criadas através de determinado subtema do complexo. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, p. 18).

A proposta evidencia em diversos momentos o trabalho como princípio educativo. Mas qual trabalho? Aquele realizado pelos trabalhadores do campo inseridos no contexto da agricultura familiar e da pequena agroindústria. Dessa forma, o trabalho como princípio educativo é uma possibilidade apontada pela proposta. Para Gramsci, o trabalho como princípio educativo é a atividade teórico-prática imanente à escola primária, já que a ordem social – direitos e deveres – é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. (GRAMSCI, 2004, p. 43). Trata-se, como já citado no primeiro capítulo, do trabalho enquanto atividade especificamente humana que, segundo Saviani, “diferencia o homem dos outros animais”, e não o trabalho alienado e unilateral, e da educação como um “fenômeno próprio dos seres humanos”. (SAVIANI, 2003, p. 19).

Mas, além disso, o trabalho referido por Gramsci era aquele que estava em curso no desenvolvimento do seu país – o trabalho industrial moderno que modificava as relações dos homens com o próprio trabalho. Construía, a partir disso, um homem unilateral, pois as novas relações de trabalho que vinham se desenvolvendo, não requeriam do homem conhecimentos que não aqueles voltados para o desenvolvimento do próprio trabalho, no caso, do operário. A partir disso, a escola estava voltada para essa formação unilateral e, conseqüentemente, o currículo distanciava-se da realidade material concreta.

Nesse sentido, para Gramsci, a consolidação do princípio educativo se daria tendo em vista o trabalho industrial na perspectiva da totalidade. Esse novo

trabalho industrial, decorrente de um processo de modificações historicamente determinadas pelo modo de produção capitalista, revoluciona todo o sistema produtivo, inclusive as relações que se estabelecem no campo.

Sem essa tomada histórica e dialética a busca do trabalho como princípio educativo, restrito à realidade da agricultura familiar no Município de Concórdia, não se realiza na totalidade.

O método da economia política de Marx vem trazer uma importante contribuição sobre o conceito de totalidade, porque vai contextualizar uma visão de ser humano a partir das relações que se estabelecem no âmbito da sociedade. Diferente, portanto, da visão idealista apontada pelos seus antecessores. (MARX, 2001)

Talvez a questão do método seja um dos pontos mais importantes deste trabalho de pesquisa, porque é a partir dele que se pode estabelecer análises, principalmente sobre um dos pontos mais enfatizados até aqui – a necessidade ou não de uma proposta específica para a educação do campo, para a superação da dualidade cidade/campo.

No capítulo anterior, foi realizada uma breve análise da questão tomando como referência a crítica ao Programa de Gotha, elaborada por Marx. Agora, de forma a dar maior sustentabilidade às discussões anteriores, toma-se o método dialético, explicitado por Marx em "*A Crítica da Economia Política*." (MARX, 2001).

Nesse sentido, o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. (MARX, 2001, p. 15). Isso porque, aquilo que a primeira vista apresenta-se como concreto, é apenas uma abstração do todo que o compõe. E, apesar de já se referir a esta citação no terceiro capítulo, é importante repeti-la agora, no intuito de realizar outras aproximações:

> Parece correto começar pelo real e o concreto, pelo que se supõe efetivo; por exemplo, na economia, partir da população, que constitui a base e o sujeito do ato social da produção no seu conjunto. Contudo, a um exame mais atento, tal fato revela-se falso. A população é uma abstração quando, por exemplo, deixamos de lado as classes de que se compõe. Por sua vez, estas classes serão uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que se baseiam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes últimos, não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem os preços, etc. (MARX, 2001, p. 14).

Assim, Marx esclarece que, ao contrário do que Hegel concebia, o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma do concreto pensado; porém, não é este de modo nenhum o processo de gênese do concreto em si. (MARX, 2001, p.15).

Tendo por base o método da forma pensada por Marx, questiona-se: se a população é apenas uma abstração das classes sociais, a realidade que perpassa os espaços do campo brasileiro, também é apenas uma abstração das classes sociais que compõem o campo, uma vez que existem, no capitalismo, duas classes fundamentais: a capitalista e a trabalhadora. Nesse sentido, ao se lutar pela especificidade, há que se levar em conta que a realidade que se apresenta no campo, com seus sujeitos concretos, é produto de uma sociedade capitalista. Portanto, a luta por uma educação do campo deve ser a luta por uma educação da classe trabalhadora.

Saviani[84] lembra que Gramsci é marxista ortodoxo, no sentido de ampliar e desenvolver internamente a teoria marxista. "Ortodoxo no caso dele, quer dizer: fidelidade ao método". A finalidade de Gramsci ao método é aquela de não–subserviência: fidelidade a um método é desenvolvê-lo, é trabalhá-lo. Para não esclerosá-lo. (SAVIANI, 2000, p.53).

Assim, a proposta de Concórdia apresenta uma possibilidade importante ao valorizar a prática social dos sujeitos quando concebe que o conhecimento é produto das relações históricas estabelecidas pelo homem. Logo, a realidade existente no meio rural do Município é decorrente de todo um processo histórico que vai além da aparência imediata. Isso contribui para desfazer a idéia de que existe uma realidade do campo e outra da cidade. Na verdade, a dualidade existente é aquela que se refere à condição de classe a qual cada ser humano pertence, que se reproduz na educação. Kosik (2002) apresenta uma análise aprofundada sobre o conceito de realidade e, tomá-lo nesse momento é importante no sentido de compreender melhor as questões do método anteriormente levantadas. Nesse sentido, Kosik observa que,

[84] O autor trás estas contribuições, em entrevista concedida a Edição Comemorativa dos 50 anos - Caderno Pedagógico- APP Sindicato de Curitiba

> a realidade é um conjunto de fatos, de elementos simplíssimos e até mesmo inderiváveis, disto resulta em primeiro lugar, que a concreticidade é a totalidade de todos os fatos; e em segundo lugar que a realidade, na sua concreticidade, é essencialmente incognicível pois é possível acrescentar a cada fenômeno, ulteriores facetas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos. (KOSIK, 2002, p. 43).

Contudo, e apesar das diversas positividades apresentadas acerca das propostas para a educação do campo aqui estudadas, sejam as nacionais elaboradas pelo MST ou pelo MEC ou as implementadas pelo município de Concórdia, todas elas correm o risco de reforçar a dualidade educacional, principalmente considerando as influências das políticas neoliberais, de caráter fragmentário.

Zanella (2007) estabelece análise crítica acerca da concepção filosófica da Pedagogia Histórico-Crítica e a de Paulo Freire a partir da questão do método. Na introdução desse trabalho, o autor esclarece,

> Entendemos que o mais importante não é o debate sobre a ortodoxia das doutrinas, mas os conhecimentos dos diferentes métodos. E a ortodoxia do método e sua aplicação que nos interessa. É nesta perspectiva que buscaremos situar a filosofia da educação de Paulo Freire frente à filosofia marxista. (ZANELLA, 2007, p. 02).

A discussão refere-se aos pressupostos filosóficos, por isso a crítica de Zanella versa sobre diversos pontos, os quais acabam por definir qual é a filosofia da Educação de Paulo Freire, considerada tarefa complexa. Para isso, busca nos autores como Saviani (1987) e Gadotti (1989) elementos que ajudem a esclarecer a questão. Para Saviani, a filosofia de Freire possui uma nítida inspiração da concepção humanista moderna de filosofia da educação, através da corrente personalista (existencialista cristã) e que sua dialética é idealista, uma espécie de dialética de consciências que, com base no método fenomenológico existencial, é sinônimo de diálogo. (ZANELLA, 2007, p.03).

Para Gadotti (1989, p. 115-116), Paulo Freire “sofreu influências diversas: seu pensamento humanista inspirou-se no personalismo de Emmanuel Mourier, bem como no *existencialismo*, na *fenomenologia* e no *marxismo”.*

Contudo, não se pode dizer, a partir disso, que Freire seja eclético. Ele integra elementos fundamentais dessas doutrinas filosóficas sem repeti-las, mecânica ou sectariamente. Em uma entrevista em forma de debate, com Dermeval Saviani e Adriano Nogueira, realizada pela APP Sindicato do Paraná, em 1997, Paulo Freire definiu-se como não marxista. “Eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino como marxista”. (FREIRE, APP, 1997, p. 48).

Ao justificar a sua posição em relação a Marx – que, sendo materialista, não admite *a prioris* – Freire afirma que aceita “Deus” como *a priori*. Sobre essa afirmação, Zanella observa que esse se assume idealista e, portanto, não poderia ser de fato marxista. (ZANELLA, 2007, p.05).

Mas, segundo o próprio Saviani, isso não significa que Paulo Freire desvalorize a contribuição de Marx. Saviani, ao posicionar-se como marxista, diz ainda que Marx não é apenas moda, mas que é, justamente, a análise dele que permite demonstrar criticamente essa concepção neoliberal que está aí, na pós-modernidade. (SAVIANI, APP, 1997, p. 48).

Zanella (2007, p. 22) reconhece que a pedagogia de Paulo Freire constitui-se num avanço, na em medida que consegue mostrar que a educação deve respeitar o aluno como sujeito, sujeito estes possuidor de anseios, necessidades, percepções, enfim, apontando que ele é um ser humano que vive numa situação social determinada. Freire, partindo do pressuposto de que o aluno vive num mundo que tem um significado próprio, indica que é preciso considerar este mundo para levá-lo ao conhecimento de sua realidade social a fim de que possa assumir-se numa práxis libertadora, primeiro pessoal e depois social. Paulo Freire deu uma extraordinária contribuição à educação brasileira na medida em que soube fazer uma pedagogia a partir dos problemas do povo oprimido.

Nesse sentido, resgatando a justificativa apresentada acerca da substituição da proposta de educação pautada na pedagogia histórico-crítica, para uma de bases freirianas, identifica-se uma certa proximidade entre o pensamento de Freire e Saviani, corroborada pelas contribuições de Zanella, uma vez que ambos, ao questionar qual realidade que o aluno está inserido, permitem uma aproximação com a realidade concreta.

Mas, para conhecer essa realidade concreta é preciso compreender que o conhecimento do concreto, na sua essência, somente pode ser obtido pela pesquisa científico-filosófica. É pelo método científico que se faz a análise, a decomposição do todo na busca das conexões internas entre o geral e o particular (mediações) para depois se chegar à síntese enquanto concreto pensado, sem esquecer que o critério de verdade da teoria é a realidade ou a prática social. (MARX, 2002, p.100).

Ambas as propostas de educação do município de Concórdia apresentam muitas características que valorizaram a conexão da escola com a realidade, principalmente pelas abordagens teóricas utilizadas, salvo os limites apontados, até o momento. Nesse sentido, há ainda outros aspectos que devem ser analisados sob a referência definida nesta pesquisa, qual seja, a concepção de escola unitária.

Outros avanços com relação à primeira proposta podem ser identificados na inclusão de algumas disciplinas que anteriormente não existiam no currículo. Essas disciplinas Educação Física, Xadrez e Língua Estrangeira, que por necessitarem de professores habilitados na área, eram inexistentes nas escolas de classe multisseriada. Elas existiam apenas nas escolas de classes seriadas. E isso foi uma justificativa utilizada pela Secretaria de Educação do Município, em 1998, para justificar o processo de fechamento das escolas. Naquele momento, a questão da qualidade de ensino e um professor para cada série era proposta atraente à comunidade escolar, acostumada com apenas um professor e sem nenhuma outra disciplina ou professor, que não aquilo que os professores ofereciam.

Também, em 2002, foi implantado o programa das oficinas sócio-educativas nas escolas do campo, inclusive nas de classes multisseriadas. Essas oficinas, ministradas semanalmente como as demais disciplinas, tinham seu conteúdo voltado para a formação de leitores e produção orgânica, essa última por se entender que a escola, estando inserida num espaço rural, poderia trabalhar com essas questões. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, P. 10).

A implementação das oficinas, bem como das disciplinas continuam até hoje. Segundo o documento que demonstra o quadro de professores das escolas do campo, observa-se que todas as escolas mantêm as condições acima e, todos os professores são habilitados, isto é, possuem graduação à área que atuam.

Isso, também representa avanço na medida em que o currículo busca romper com as concepções folclóricas, introduzindo conhecimentos científicos nas práticas populares, no caso das oficinas de produção orgânica e, também, com a ampliação do acesso à cultura elaborada, no caso das demais disciplinas e oficinas, ou seja, propõe a superação daquelas concepções que não consideram o aluno em sua totalidade, e avança na superação de um processo dual da educação.

A formação de professores é tratada na primeira proposta, como uma das prioridades da linha de ação, tendo em vista a "necessidade de atender a especificidade de formação do professor que atua nestas escolas, ou mesmo com as turmas de educação de jovens e adultos, seja ela no urbano ou não". (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, p. 20).

A formação de professores, como anteriormente já referido, é uma linha de ação da Secretaria Municipal de Educação, contudo não há registros que demonstrem que a formação dos professores das escolas do campo trabalhe com a especificidade, com exceção da avaliação (2005/2006, s/p) que diz "*de modo geral a formação, veio de encontro com nossos anseios, possibilitando um trabalho vinculado às necessidades dos alunos e comunidade, unindo teoria e prática, a qual proporciona uma aprendizagem mais significativa*."[85] Em outra avaliação agora de 2006, encontra-se um depoimento que diz: "*Melhorou a formação profissional dos educadores".*

Apesar das avaliações acima pertencerem à segunda proposta, nessa não está explícito um programa de formação docente. Contudo, por meio da sistematização de aulas, observa-se que os professores reúnem-se mensalmente para organizar e planejar aulas a partir do tema gerador. A orientação do trabalho é realizada sob a orientação dos coordenadores da Secretaria Municipal de Educação.

Na primeira proposta, está presente a importância do estudo teórico para a sua construção, ao expressar que estudar apenas questões de ordem prática não resolveria todos os problemas previamente diagnosticados pois, segundo Pistrak,

[85] Essa avaliação foi da professora da Escola do Campo de Linha Gomercindo e Barra do Castilho, 2005, s/p.

somente a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. (PISTRAK, 2003, p.25).

A maneira como o professor é tratado na primeira proposta ressalta a sua responsabilidade na educação, uma vez que em classes unidocentes ele está sozinho na escola e, sendo assim, é o único profissional da educação que promove a interação entre aqueles que ali se encontram, ou seja, entre professore e alunos e entre alunos e alunos.

A partir deste pressuposto, a proposta valoriza o professor que, além da formação, é reconhecido pela própria função que exerce.

> Mas, foram nestes momentos, em que o professor dizia-se atarefado com outras funções além do ensino, é que se percebeu a necessidade urgente de avançarmos em muitos pontos. O primeiro deles foi à valorização do professor das escolas do campo, anteriormente considerado apenas um sujeito presente nas "escolinhas", esperando o momento da nucleação para que pudesse ir a uma escola sede, grande, com mais recursos e uma só turma. Porém agora, é um sujeito pensando as convicções firmes acerca do trabalho que desempenha nestas unidades escolares. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, p.16-17).

A segunda proposta não contém registros que expressam de forma direta o trabalho do professor na classe multisseriada. Mas se percebe por meio da proposta que há preocupação com os professores. O documento 2005-2008 indica que "os profissionais buscam e sinalizam a necessidade de um avanço teórico e metodológico". Em outra parte do texto destaca que:

> Precisa-se construir a cultura junto com os professores refletir sobre sua ação para construir uma prática coletiva e interdisciplinar que dê conta de efetivar esse processo e que devolva ao professor sua função de produção e construção do conhecimento, necessário junto ao seu aluno. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2005, s/p).

As duas propostas valorizam a formação dos professores. Apesar de a primeira apresentar mais elementos teóricos que a segunda, no que se refere aos estudos, ambas valorizam a teoria. Isso representa uma positividade apontada por Pistrak (2003), pois, segundo ele, o educador que não dispõe da teoria não poderá trabalhar de forma útil na escola, uma vez que esse se "perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem o caminho a ser atingido". A intenção, segundo Pistrak, da

formação do professor é armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social. (PISTRAK, 2003, p. 25).

A função que o professor exerce na educação é fundamental. Manacorda lembra que para Gramsci o professor exerce uma função de controle e orientação amigável (MANACORDA, 2000, p. 163). Segundo Zanella, na concepção marxista o professor é responsável pelo ensino devendo, para tanto, possuir um aprofundamento teórico-metodológico com domínio do saber objetivo para saber ensinar. (ZANELLA, 2007, p.21).

As políticas neoliberais, ainda que ressaltem a importância do professor, têm relativizado o seu papel na transmissão de conhecimentos ao enfatizar os aspectos afetivos e comportamentais. O Relatório da Unesco para a Educação do século XXI diz que:

> A forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico. O saber pode evidentemente adquirir-se de diversas maneiras e o ensino a distância ou a utilização de novas tecnologias no contexto escolar têm-se revelado eficazes. Mas para quase todos os alunos, em especial para os que não dominam ainda os processos de reflexão e aprendizagem, o professor continua indispensável. (UNESCO, 2001, p. 156).

Isso significa reduzir o papel proposto pela pedagogia marxista, bem como aquele que a proposta de educação de Concórdia parece demonstrar. Na proposta de 2004, observa-se que “com a formação oferecida aos professores e a mudança no nosso currículo percebemos que alunos, professores e os pais (agricultores) estão estudando e refletindo sobre a sociedade que temos e a sociedade que gostaríamos de ter”. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, p. 29).

Se o mais importante é o aspecto dos laços estreitos com o professor, pode então não ser importante o domínio dos processos de ensino e aprendizagem? O que parece transparecer, na ênfase dada aos aspectos afetivos, é que o papel do professor é significativo somente em parte e, nesse sentido, a educação torna-se cada vez mais afastada da possibilidade de formação plena, no sentido gramsciano, possibilitando um reducionismo de tomada pragmática e romântica.

O relatório da Unesco diz ainda que o trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas sim em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver. Além disso, o mesmo texto apresenta uma outra idéia: a de que a função do professor é transmitir o gosto pelo estudo (UNESCO, 2001, p. 157). No entanto, sem discordar da necessidade da problematização e de desenvolver o gosto pelo estudo, essa não se dá quando a escola desvincula a realidade do aluno dos conhecimentos trabalhados. Gramsci já lembrava que a escola não deve se afastar da vida.

Um exemplo que retrata essa preocupação para que a escola não se afaste da vida foi a realização da *Conferência Municipal de Educação do Campo,* no município de Concórdia (2004). O resultado foi a produção de uma carta pública contendo as convicções dos professores e dos alunos, ou seja, aquilo que pensam sobre a educação, o que anseiam e esperam da educação do campo. Eis parte do conteúdo da carta dos professores, de maneira sucinta:

> Somos educadoras do campo e através deste documento queremos demonstrar nossas lutas e conquistas, que denominamos aqui de convicções fundantes, que é aquilo que acreditamos e construímos [...]
>
> Assumimos a especificidades do campo. Isso quer dizer que precisamos valorizar o conhecimento do aluno e garantir o conhecimento científico a todos de maneira indistinta [...]
>
> temos elaborado o nosso Projeto Político Pedagógico, que orienta nossas ações, valorizando o jeito de ser, de pensar do aluno do campo, garantindo o conhecimento que lhes dê segurança... (MUNICÍPIO DE Concórdia, 2004, p. 35).

Da mesma forma, os alunos também fizeram a sua carta contendo as convicções daquilo que pensam sobre a escola do campo. A carta dos alunos foi dividida em três pontos, sendo que no primeiro destacam os problemas que afetam o campo hoje: o abandono das atividades agrícolas (êxodo rural); o uso de agrotóxicos, poluição do meio ambiente, desvalorização da sua cultura e perda gradativa da identidade dos sujeitos do campo. No segundo ponto, destacam que não são somente problemas que afetam o meio rural, mas que também há coisas boas que fazem no campo, que os fazem ainda permanecer no local. Solicitam que as escolas de classes multisseriadas não sejam mais tratadas como “escolinhas”, e que as aulas de Educação Física, Língua Estrangeira e oficinas sócio-educativas

permaneçam no currículo escolar. Como terceiro e último ponto da carta, evidencia-se o resgate de valores como solidariedade, amizade, união, justiça, coletividade, que foram perdidos nos últimos anos. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, p.36).

Vê-se, a partir dessas declarações, que o ponto de partida para o trabalho na escola foi o que Gramsci (2004, p. 116) chamou de *senso comum*, a ideologia das multidões, influenciada pela hegemonia burguesa – difundida pelos meios de comunicação de massa e percebida pela ênfase em valores como respeito à cultura local, resgate da identidade, etc. – uma vez que não é comum encontrar trabalhos que discutem a forma de organizar e conceber a educação pela massa trabalhadora. Gramsci (2004, p.116), ressalta que:

> Quando individualmente, um elemento da massa supera criticamente o senso comum, ele aceita, por esse mesmo fato, uma filosofia nova: daí, portanto, a necessidade, numa exposição da filosofia da práxis, da polêmica das filosofias tradicionais. Aliás, por seu caráter tendencial de filosofia de massa, a filosofia da práxis só pode ser concebida em forma polêmica de luta perpétua. Todavia o ponto de partida deve ser sempre o senso comum, que é espontaneamente a filosofia das multidões, as quais se trata de tornar ideologicamente homogêneas.

Contudo, apesar do significado dessa conferência, tendo em vista todo o envolvimento dos alunos e professores, atingiu apenas as escolas de classes multisseriadas, não sendo realizada, portanto, para as demais unidades escolares do município. Essa forma de encaminhamento político de um lado romantiza a idéia de valorização do campo e, de outro, determina uma fragmentação entre o urbano e o rural, reforçando a dualidade.

Quanto à estrutura física das escolas, segundo as propostas[86] de educação do município, observa-se a preocupação com as condições de trabalho para o funcionamento das mesmas. Em 2004, as 21 unidades de ensino, bem como todas as escolas e centro de educação infantil da rede municipal, receberam reformas e equipamentos. Em 2005, observa-se que a instalação de equipamentos nas escolas do campo, como aparelhos de DVDs e computadores, tem auxiliado no

[86] Na primeira proposta encontra-se registrado as reformas que as escolas do campo receberam entre os anos de 2001 e 2004. Já na segunda proposta, não há registros. Porém dentre os documentos da Secretaria Municipal de Educação do Município – área administrativa, encontram-se as planilhas de custos das referidas obras. Na maioria das escolas, a reforma ocorreu por meio de pintura nova, reformas de cozinhas, banheiros, refeitório, incluindo também a compra de equipamentos de informática, televisor 29', DVDs, aparelhos de som, bem como demais materiais de equipamentos.

trabalho. Segundo avaliação realizada em outubro de 2006, observa-se que um dos avanços apontados pelos professores é a possibilidade de utilização de novas tecnologias, as quais abrem perspectivas de melhora para o trabalho do professor, a aprendizagem e o interesse das crianças (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2006, s/p).

É importante destacar que no relatório geral da Secretaria Municipal de Educação do Município de Concórdia - exercício 2005 - os gastos com educação foram superiores ao previsto na Constituição Federal[87], ou seja, representaram 30,60% da receita do município. Desse montante, o gasto com obras foi de 12,02%, com equipamentos e material permanente foi de 6,91%, com material de consumo e didático, 5,92% e com capacitação de professores, 0,30%. O maior gasto foi com a folha de pagamento dos profissionais – 53,42% e com o transporte escolar 13,02%. Os serviços de terceiros representou os demais 5,19%.

Na terceira parte da segunda proposta (2004), que apresenta a avaliação das ações, observa-se que apontam para a positividade dessa ação. No texto que avalia as ações da proposta, encontram-se questões como: “e foi com a certeza de mudança com valentia de acertar que a proposta implantada no município de Concórdia vem dando bons resultados.” Em outro trecho do texto encontra-se uma indicação que foi considerada como positiva, na fala de um aluno: “estou feliz por ter uma escola funcionando perto de minha casa, ao contrário de dezenas de comunidades que tiveram suas escolas fechadas” (aluno 4ª série). (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, p. 32).

A fala do aluno refere-se às escolas que foram desativadas no período de nucleação, principalmente em 1998. Conforme demonstram os dados organizados pelos alunos de uma das escolas do Campo do Município de Concórdia[88], cujo conteúdo refere-se ao número de alunos das escolas desativadas naquele período, havia escolas com no mínimo 05 alunos e no máximo 20 no momento da desativação. Os dados não precisam a quantidade de escolas relacionado-as com o número de alunos, mas somente o total de escolas desativadas – 63, não

[87] Na Constituição Federal, art. 212 – o mínimo aplicado em educação pelos estados e municípios não pode ser inferior a 25% da receita resultante de impostos.
[88] Escola do Campo de Lageado Paulino, 2004. O trabalho foi apresentado pelos alunos na I Conferência Municipal de Educação do Campo.

pontuando também o período da desativação. (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, s/p).

Após diversas análises que possibilitam demonstrar os limites e as possibilidades das duas *Propostas de Educação do Município de Concórdia*, considera-se importante destacar que a concepção da escola unitária, de pressupostos marxistas, permitiu ressaltar que, mesmo considerando as especificidades do meio onde se situa, a escola do campo insere-se no modelo capitalista de produção, sofrendo influências tanto nas relações de produção quanto na educação. Mas, ao tomar como princípios a formação humana, os conhecimentos de cultura geral, enfim, a união entre trabalho manual e intelectual, ciência e tecnologia, é possível avançar, porém não é suficiente para a superação da dualidade existente na educação. A dualidade cidade/campo será superada com a superação do modo de produção capitalista que, ao mesmo tempo em que determina uma interdependência entre esses dois espaços, provoca a exclusão social de muitos brasileiros, inclusive concordienses.

Porém, nesse momento, incorre uma outra questão: para onde caminha a educação do campo nas escolas de classe multisseriada?

Essa pergunta requer uma resposta criteriosa e rigorosa para não cair em generalismos, pois há positividades na escola multisseriada. Viu-se, no decorrer da pesquisa, especialmente neste quarto capítulo, que a partir do momento em que a escola mulitisseriada oferecer condições materiais e pedagógicas adequadas para estar ativa na comunidade, representa uma possibilidade viável, não apenas por ser referência na comunidade, mas porque as crianças têm condições de estudar em ambientes mais próximos que ofereçam possibilidades concretas para desenvolver a aprendizagem.

Como já anteriormente citado, o Plano Nacional de Educação sugere que as classes multisseriadas sejam gradativamente eliminadas e, assim, as crianças possam estudar em escolas maiores. Contudo, se a escola apresenta-se precária, pelo próprio descaso do Estado em sua manutenção, de fato não se pode deixar as crianças à mercê dessas condições. No entanto, se há falta de condições físicas necessárias à educação – professores e funcionários em número suficiente, material didático, biblioteca, espaço para atividades físicas, dentre outras -, tanto na escola multisseriada quanto nas demais, há que se repensar no sentido de mudar sua

organização, ou seja, se multisseriada oferecer condições de transporte para outra escola ou dar condições para que a escola unidocente permaneça em atividade. Para as escolas maiores, seriadas as condições também devem ser adequadas, independente de sua localização.

Se a escola multisseriada fica submetida a um isolamento por falta de condições, de fato ela precisa ou ser fechada ou, por meio de políticas públicas e investimentos, reestruturada. Porém, sabe-se que a intenção do Estado não reside nessa possibilidade – a intenção tem sido sempre a de redução de custos –, o que acaba por caracterizar um limite à própria educação. Além disso, é necessário não esquecer que a nuclearização, quando não leva em conta as possibilidades reais de deslocamento das crianças, resolve um problema e cria outro – no caso, o absurdo de obrigar os alunos a percorrer um trajeto longo a pé para, depois de ficar uma a duas horas dentro de um veículo para chegar à escola – , mesmo garantindo o transporte com recursos públicos.

Dessa forma, se as condições de acesso à escola e aos estudos são diversas, logo a concepção de unitariedade presente na Escola Unitária de Gramsci esvazia-se perante a realidade dual da escola. Isso porque o ensino unificado tem sentido de totalidade e deve se garantido para todos. Pistrak escreve em 1924 que, por meio do ensino unificado e de um novo método, pode-se demonstrar que:

> os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe, mas uma demonstração deste tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo. (PISTRAK, 2003, p. 34-35).

O autor lembra que essa forma de conceber o ensino encontra-se nos complexos, os quais são formulados a partir das concepções marxistas. Nesse sentido, alerta sobre a necessidade de bases teóricas sobre esse ensino unificado. Sobre a necessidade, Pistrak lembra que o ensino unificado “é necessário para poder educar os combatentes a serviço dos ideais da classe operária, dos construtores da nova sociedade.” (PISTARK, 2003, p. 35).

Outros argumentos que podem ser postos em discussão sobre o ensino na classe multisseriada relacionam-se à questão da sua especificidade. O primeiro diz respeito ao fato que, mesmo numa escola em que o professor tenha quatro turmas, há condições de aprendizagem, justamente pela forma como ela é organizada. Pistrak (2003), lembra que "a organização do trabalho pedagógico de acordo com o complexo não enfrenta nenhuma dificuldade na escola de 1º grau em que todo o grupo se acha sob a direção de um único professor". (PISTRAK, 2003, p. 140).

Nesse sentido, quando houver preocupação com as necessidades de escolas multisseriadas, que são diferentes da seriada, é uma possibilidade de mantê-las em atividade. Isso conduz a uma outra questão, o trabalho coletivo na escola multisseriada. Ele leva os alunos a uma organização responsável, uma vez que o trabalho coletivo leva à responsabilidade coletiva, ou seja, a uma unicidade. Pistrak, lembra que:

> Cada tarefa pode ser desmembrada, dividida entre vários subgrupos; cada subgrupo faz então seu trabalho, mas tem consciência de que é uma parte do trabalho comum. Este tipo de trabalho merece mais o nome de trabalho coletivo do que o de trabalho de campo...
>
> [...] a unificação do trabalho dos diferentes subgrupos é garantida pela revisão em comum, a globalização do trabalho, o balanço. (PISTRAK, 2003, p. 158).

Pistrak observa ainda que o trabalho coletivo implica pensar também nas exigências do desenvolvimento físico das crianças, uma vez que compreende que é indispensável considerar a necessidade de desenvolver não somente a inteligência, mas também o corpo humano, a viga mestra que, segundo ele, em última análise, determina o desenvolvimento intelectual. (PISTRAK, 2003, p. 158).

Ao tratar do desenvolvimento, é importante retomar aqui a discussão de Gramsci ao considerar o desenvolvimento da criança na organização da escola unitária. Isso porque a escola de classe multisseriada apresenta uma positividade, uma vez que as crianças aprendem umas com as outras no trabalho coletivo.

Enfim, o posicionamento contra ou a favor da classe multisseriada deve ser visto na complexidade das condições de sua existência, das concepções e dos pontos de vista que determinam as possibilidades e limites do acesso, permanência e sucesso dos alunos. Assim, se for para "condenar o aluno ao abandono", negando

sua condição de sujeito histórico e seu direito no processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos, essa escola de fato não tem função de existir. Agora, se são oferecidas condições, como apontado nas diversas análises, não tem porque fechá-las, se essa é a necessidade que se impõe.

Contudo e, apesar das positividades, a escola por melhor que esteja organizada, continua dual, uma vez que nela estudam filhos de trabalhadores que vivem em uma sociedade dividida.

Essa discussão é paralela àquela travada anteriormente, da necessidade ou não de uma escola específica para o campo, bem como das concepções de uma ou outra proposta, seja ela de Saviani ou de Freire.

Se a escola é dual, deve-se à diferença que se estabelece entre e nas classes sociais que compõem a sociedade brasileira hoje. Então, a indagação que se coloca é: se cada vez que se implementa uma política específica e diferenciada de educação para um determinado grupo, não se estaria legitimando essas diferenças? Essa pesquisa, no decorrer do texto, procurou trazer elementos para responder à questão, admitindo a existência de diferenças e desigualdades, porém, sem esquecer as limitações. As especificidades são importantes enquanto subsídios que determinam o ponto de partida a ser superado, mas, negativas, se reforçam a fragmentação e o isolamento das comunidades do campo e, nesse caso, mantêm a dualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como finalidade analisar os limites e as possibilidades da Proposta de Educação para as Escolas do Campo do Município de Concórdia, cujo problema central, sobre o qual se justificou esta investigação, é a tradicional dualidade cidade/campo. Historicamente, essas questões se materializam como decorrência da divisão da sociedade em classes, especificamente no capitalismo, e que resulta em desigualdade de acesso aos bens culturais.

Para tanto, foi preciso buscar uma referência que pudesse servir de fundamento para o tema proposto. Assim, as análises apoiaram-se na concepção de educação de Gramsci, uma vez que a sua proposta educativa propunha superar a crise da escola italiana e a conseqüente dualidade presente na escola no período relacionado à primeira metade do século XX.

A partir da concepção de *escola unitária*, Gramsci propunha uma educação para todos – independente da classe social a qual pertenciam. A condição de classe não poderia ser empecilho para que todos tivessem acesso à educação.

Tomar, portanto, a condição de classe como ponto de partida para analisar o acesso à educação foi fundamental tendo em vista que a sociedade brasileira está organizada segundo o modo de produção capitalista. No atual contexto, os trabalhadores de diferentes segmentos da classe trabalhadora têm passado a reivindicar uma escola própria, que atenda às suas especificidades, como no caso, os trabalhadores do campo.

Apesar das lutas históricas dos trabalhadores, a educação ofertada no campo não passou por mudanças profundas que resultassem em uma melhoria das condições de acesso ao trabalhador rural. Mesmo os discursos voltados à valorização do homem do campo, que se pronunciaram em diversos momentos da história do país propondo diferentes políticas de fixação do homem do campo no meio rural para evitar sua evasão para as cidades, não chegaram a efetivar mudanças significativas, especialmente no acesso à educação. A escola no campo, como lembrou Calazans (1993, p.16) surge tarde e descontínua, e até hoje, os mesmos problemas permanecem.

As formas precárias e inadequadas de tratar os problemas da escola para o trabalhador do campo tiveram seus princípios desenvolvidos nos primeiros anos do século XX por meio das idéias do ruralismo pedagógico.

Porém, a luta para que o trabalhador rural permaneça no campo, mais que um problema pedagógico, deve ser vista como um problema econômico, pois aqueles que não têm terras suficientes para produzir de acordo com as necessidades do mercado têm grandes dificuldades de permanecer na roça,

A partir dessa quase "não-condição" de trabalho por falta de espaço e meios materiais, o trabalhador rural reivindica, além da reforma agrária, também os direitos que lhe deveriam ser assegurados pela legislação vigente no país. Contudo, nas diversas regiões do Brasil, a ausência de escolas e mesmo de políticas educacionais adequadas distancia os trabalhadores dos seus direitos, particularmente da educação.

Nesse contexto de desigualdade, de descaso e de "carências", o MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra[89] propôs uma educação específica para os povos do campo no sentido de articular uma proposta de educação que valorize as especificidades dos trabalhadores do campo.

Não diferente das reivindicações nacionais, no Município de Concórdia foi elaborada também uma proposta específica para a educação do campo voltada para

[89] O Setor de Educação do MST, como lembrou Vendramini, (2000, p. 172), foi quem iniciou a elaborar programas próprios de educação, para implementar nos próprios acampamentos/assentamentos. Porém, os documentos nacionais, resultados das conferências ou Seminários, há a participação de outros movimentos como o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA), Comissão Pastoral da Terra (CPT). (II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. 2004, p.07)

as escolas de classes multisseriadas. Essa proposta foi construída em 2001[90], e a partir de 2005, com a mudança do enfoque treórico-metodológico, passou a integrar a política de educação municipal, denominada “Educação Democrática e Cidadã”.

Dessa forma, a proposta em questão, pautada teoricamente em Saviani e posteriormente Paulo Freire, elege a pedagogia socialista como base e é a partir desses fundamentos que também deve ser analisada, no sentido de observar os limites e as possibilidades que a proposta em questão apresenta.

Assim, foi fundamental tomar os fundamentos da pedagogia socialista, em relação às concepções e metodologias, para orientar as análises aqui efetuadas. A abordagem dialética de pensar a organização social e conseqüentemente da escola tornou possível questionar a possibilidade ou não de uma proposta de educação específica para os trabalhadores do campo, no atual contexto social, político e econômico e o que isso implicou na sua efetivação.

Foi necessário discutir as mudanças nas bases teóricas da referida proposta, pois ambas partem da premissa de que a educação tem que valorizar a realidade. Contudo, para cada proposta, seja baseada em Saviani ou Freire, os argumentos não são os mesmos. Apesar dessas diferenças, observou-se que as propostas em questão conseguiram muitos avanços, mas também apresentam alguns limites.

A partir disso, tendo como eixo a *escola unitária* de Gramsci, foi possível analisar que a referência gramsciana é uma possibilidade de aproximar o aluno da classe trabalhadora a uma reflexão, cujo conteúdo pode contribuir para a efetivação de uma sociedade menos desigual; que as desigualdades sociais decorrentes do modo de produção capitalista, apesar de persistentes, tomam novas configurações e, a partir disso, a escola se redefine.

Nesse sentido, alguns limites se impõem na proposta de educação do campo no município de Concórdia. Pode-se destacar que:

- As discussões puseram em evidência que um dos aspectos da contradição anteriormente explicitada: não é possível superar a dualidade na escola por meio de propostas educacionais diferenciadas, seja para grupos sociais da mesma

[90] Apesar das referências nessa pesquisa referirem-se ao ano de 2004, quando citada a Proposta de Educação do Campo de Concórdia, o documento esclarece que “desde 2001, iniciou-se uma proposta diferenciada para a Educação do Campo”... (MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA, 2004, p.04).

classe – trabalhadores da cidade ou do campo - ou mesmo para diferentes classes – a superação se dá somente com a igualdade do direito.

- A partir dessa constatação, que se apoiou na concepção de escola única de Gramsci e na *Crítica ao Programa de Gotha* de Marx, opondo-se aos preceitos da *escola única liberal*, evidencia-se que as novas concepções neoliberais da organização da educação retomam e reforçam a dualidade por meio da ênfase nas diferenças que se manifestam por meio do respeito à diversidade cultural e à alteridade.
- Para considerar as especificidades educacionais da população do campo, não obrigatoriamente é necessário atuar por meio de políticas isoladas, mas, ao contrário, considerar a articulação das especificidades com a totalidade, como observou Saviani no decorrer do trabalho.
- Por diversos momentos a proposta, ao tratar da educação, evidencia essa como a salvadora dos problemas sociais, aproximando-se da concepção neoliberal.
- Outro limite é que a primeira proposta de Educação do Município contemplava somente as classes multisseriadas, exceto na segunda versão da mesma quando, a partir da metodologia do tema gerador, exclui-se essa separação.
- Referente à adoção da pedagogia de Paulo Freire, esta pesquisa procurou apontar, por meio das idéias de autores como Zanella, alguns limites, principalmente no que diz respeito à concepção fenomenológica que se opõe ao materialismo histórico dialético, ao qual essa mesma proposta diz pautar-se.
- As análises apontam que a dualidade se dá por duas vias: aquela existente entre a educação para a classe burguesa e a educação especifica para os trabalhadores (campo/cidade), esta última reforçada principalmente nas últimas décadas em função dos conceitos neoliberais por incentivar a necessidade de respeitar a diversidade cultural que se materializa na formulação de uma escola para o campo e outra para a cidade.
- A partir disso, o Estado, apesar do discurso pautar-se na necessidade da superação dos problemas no âmbito da educação do campo, ao reconhecer a necessidade de valorizar as diferenças, justamente ao fazer essa distinção, reforça e legitima a dualidade.

Contudo, a Proposta de Educação para as Escolas do Campo de Concórdia apresenta muitas positividades que se evidenciam especialmente quando:

- A preocupação com a definição de uma base teórico-metodológica evita ecletismos que perdem de vista os objetivos e interesses próprios da classe trabalhadora.
- A proposição de estudo da realidade social vivida pela comunidade rural do Município que tem sua economia e seu desenvolvimento pautado na agricultura familiar, é considerada como ponto de partida para o trabalho pedagógico.
- A adoção do trabalho como princípio educativo – não apenas o trabalho na agricultura, mas considerando todo o contexto atual que se configura a partir de ajustes no sistema produtivo em geral, como evidenciaram as duas versões da proposta – possibilita uma aproximação com a totalidade.
- Da mesma forma que a escola única gramsciana, a proposta em questão tenta superar a crise da escola para as classes trabalhadoras do campo, no intuito de garantir a todos o acesso à educação, com qualidade.
- Quando propõe uma educação para a população que vive no campo, chama a atenção para a questão da dualidade na educação.
- A partir de 2005, observa-se que a proposta de educação de Concórdia tem conseguido avançar na questão da superação da dualidade ao estender a proposta freiriana para toda a rede de ensino, independente do lugar onde a escola está inserida, seja esta urbana ou rural.

Como foi possível perceber, a luta pela educação implementada no decurso da história do Brasil, especialmente nas últimas décadas, pelo MST permite enfatizar que, embora a luta dos trabalhadores seja feita de avanços e retrocessos, a luta pela educação rural guarda traços de seu passado, apesar de apresentar particularidades do tempo presente que se refletem nas proposições de uma pedagogia autônoma, como querem suas lideranças políticas e intelectuais.

A partir disso, evidencia-se, portanto, que as condições objetivas de vida no campo dependem de medidas também no âmbito econômico que favoreçam o trabalho rural e contribuam para a permanência do homem no campo. “São,

portanto, as condições reais de sobrevivência ligadas à maneira como os trabalhadores se organizam para produzirem sua existência que determinam suas formas de vida e não as idéias produzidas pelos homens em um dado *habitat."* (NETO, 2003, p.211) E a melhoria dessas condições gerais, certamente, traria reflexos positivos para a educação do campo.

Enfim, a discussão a respeito da educação do campo é vasta, e certamente não se esgota aqui. As reflexões desta pesquisa têm somente a intenção de contribuir no sentido de indicar mediações necessárias para que as propostas de mudança apresentadas avancem ainda mais, mesmo diante das inúmeras dificuldades daqueles que lutam pela coletividade e pelo direito à educação. Nessa direção, propõe-se:

- Tomar a realidade específica do campo como ponto de partida para a elaboração de uma proposta pedagógica para toda a classe trabalhadora, no sentido de avançar na direção da superação da dualidade na educação;
- Retomar a idéia de um currículo básico que contemple as necessidades e os interesses da classe trabalhadora a partir do atual contexto econômico e político;
- Avaliar as metodologias adotadas, tendo como referência o conhecimento científico e a necessidade de superar uma visão idealista e romântica;
- Avaliar as propostas de nuclearização das escolas, tendo em vista as condições objetivas de acesso dos alunos;
- Observar a positividade da escola multisseriada, pois essa é uma característica dos municípios pequenos em como organizar a educação. Agora, se não apresentar condições, é necessário articular uma política pública de educação para aqueles que precisam locomover-se para outras escolas que não àquela de sua comunidade, para estudar. Porém, tudo isso de forma que não perca a visão de totalidade no processo de construção-assimilação dos conhecimentos e sem deixar os alunos fadados ao isolamento e atraso.

Enfim, o trabalho procurou contribuir, por meio de mediações, para a construção de políticas educacionais que sejam para todos, indistintamente. Assim como Gramsci em toda a sua história procurou elaborar seus pressupostos que pudessem auxiliar os trabalhadores a uma vida digna, esse é mais um trabalho que buscou elementos que busca tornar possível algumas utopias da

classe trabalhadora, construindo sua própria hegemonia, no sentido de luta para a transformação. Da mesma forma, essa hegemonia deve estar presente na educação e, como não poderia deixar de ser, conclui-se esse trabalho de pesquisa novamente buscando em Gramsci uma última contribuição. Na carta de 1936, Gramsci escreve à esposa queixando-se das poucas informações que possuía sobre a vida de seus filhos Délio e Giuliano, ressaltando a preocupação com o trabalho escolar e a pseudocientificidade. Assim argumenta que

> Creio que será sempre preciso levar os escolares a um caminho que permita o desenvolvimento de uma cultura sólida e realista, depurada de quaisquer elementos de ideologias antiquadas e estúpidas capaz, portanto, de permitir a formação de uma geração que saiba construir a sua vida e a vida coletiva de modo sóbrio, com o máximo de economia nos esforços e o máximo rendimento. (GRAMSCI, 1978, p. 380).

Isso parece resumir o desejo não somente gramsciano, mas de muitos educadores que buscam o melhor possível na concretização do fazer pedagógico, tentando suprimir as diferenças de classes e, conseqüentemente a dualidade na educação.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **A Formação de Professores sob a ótica construtivista. Primeiras aproximações e alguns questionamentos**. Editora Autores Associados, 2000. *In*:

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BADALOTTI, R. M. **A cooperação agrícola e a agroecologia como base para a viabilização da agricultura familiar no oeste catarinense: o papel da Apaco (Associação dos Pequenos Agricultores do Oeste Catarinense) e demais agentes sociais**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Estudio sectorial del Banco Mundial, Versão Preliminar, 2005.

BENJAMIM, C.; CALDART, R. S. Projeto Popular e Escolas do Campo. **Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo.** v. 3. Brasília: DF, 2000

BRASIL, Constituição Federativa do Brasil, 1824.

CADERNOS PEDAGÓGICOS. **A Educação no século XXI, Diálogo Inédito entre Dermeval Saviani, Adriano Nogueira e Paulo Freire**. Publicação Comemorativa dos 50 anos da APP – Sindicato, Pr, 1997.

CALAZANS, M. J. C. **Escola e Educação do Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed, São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**. a. 2, n. 2, 2004.

_____. Apresentação. In: PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000, p. 7-15.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Disponível em: <www.cpt.br>. Acessado em 24/08/06.

CONDORCET. **Relatório e projeto de decreto sobre a organização da instrução pública, apresentado à Assembléia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792**. Tradução: Maria Auxiliadora Cavazotti. Mimeo

DADOS PRELIMINARES. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acessado em: 10 de novembro de 2006.

DUARTE, N. (org.) Sobre o Construtivismo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

FERNANDES, B. M. **Questão Agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A Questão Agrária no Brasil Hoje: subsídios para pensar a Educação do Campo - Os Paradigmas**. (Palestra Ministrada no Seminário Estadual de Educação do Campo – Faxinal do Céu – PR, 2004.

FERRARI, D.L. **Agricultura Familiar, trabalho e desenvolvimento no oeste de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Professor Orientador: Dr. Pedro Ramos, 2003.

FIORI, J. L. **Os Moeiros Falsos**. Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005

FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva do final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. Série: pensamento e ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. O Legado de Paulo Freire, 2002. *In*: CALDART, R. S.; KOLLING, E. J. Paulo Freire, um educador do povo. 3 ed.. **Revista MST**. São Paulo: Gráfica e Peres, 2002,

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere, volume 1 – **Introdução ao estudo da filosofia; Filosofia de Benedetto Croce**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. Cadernos do Cárcere, v. 2**. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo.** Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cartas do Cárcere**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUIMARÃES. A. P. **Quatro Séculos de Latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GRUPPI, L. **Tudo Começou com Maquiavel. As concepções de Estado em Marx, Engls, Lênin e Marx.** 5 ed. Porto Alegre: L&PM Editores LTDA, 1985.

HARVEY, D. **Condição Pós- Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**. 21 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986

IBGE – Censo Agropecuário, 1995/1996

IBGE. **Cidades – População e Domicílios** – Censo 2000 com Divisão Territorial 2001. Disponível em: <www. Ibge.gov.Br>. Acessado em 10 de novembro de 2006.

KAUTSKY, K**. A Questão Agrária.** São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KOLLING, E.; NERY, Ir.; MOLINA, M.. (orgs). **Por Uma Educação Básica do Campo**. v.1. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, E.; CERIOLI P. R. .; CALDART, R.S. (orgs). **Por Uma Educação Básica do Campo**. v. 4.Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2002.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia de Fábrica. As relações de produção e a Educação do Trabalhador.** 2 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

LEITE, S.C. **Escola Rural, urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999

LÔBO, Y L.; FARIA, R. A Questão Política do direito à educação da população do campo. In: FARIA, L. C. M.; SOUZA, D. B. de. **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

LOPES, E. M.S.T. **Origens da Educação Pública:** a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

MACHADO, L. R. S. **Policitenia, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MAESTRI, M; CANDREVA, L. **Antonio Gramsci:** Vida e Obra de Um Revolucionário. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996.

_____. **O Princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MAPA DO ANALFABETISMO NO BRASIL. Disponível em: <www.inep.gov.br.> Acessado em: 08/11/06

MARTINS, F.J. **Gestão democrática e ocupação da escola: O MST e a Educação.** Porto Alegre:EST, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F**. A Ideologia Alemã**. São Paulo, 2002.

_____. **O Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martins Claret, 2004.

_____. **Obras Escolhidas.** v. 2, Rio de Janeiro:Editora e Gráfica Polar, 1961.

MARX, K. **O Capital. Crítica da Economia Política. O Processo de Produção do Capital.** Livro 1, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

___. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2003.

___. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo.** Caderno de Subsídios, Brasília, 2003.

MELLO, G. N. De. **Educação Escolar Brasileira**. O que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola**. Série Princípios, 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (orgs). **Por Um Educação do Campo. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**., Cad. 5. Brasília: DF, 2004

MONTEIRO, J. C. **O processo de trabalho e o desencadeamento dos agravos à saúde dos trabalhadores rurais:** um estudo ergonômico em Santa Catarina. Tese de Doutorado UFSC, Engenharia de Produção. Orientadora: Leila Amaral Gontijo, 2004.

MORAES, M.C. M. de.(org) **Iluminismo às Avessas**. Produção de conhecimento e política de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Reformas de Ensino, Modernização administrativa. A Experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC, 2000. (teses NUP).

MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Proposta de Ensino e Aprendizagem das Escolas do Campo do Município de Concórdia**, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Administrativo. Planilha – **gastos com Educação, Relatório Geral,** 2005**.**

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Administrativo. **Dados do Transporte Escolar 2005 e 2006**.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Projeto de desativação das Escolas Multisseriadas para 1998**, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Administrativo, Setor de Matrículas. **Dados de matrículas escolas do Campo, 2006.**

_____**.** Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Oficina das Escolas do Campo**, 2006.

_____**.** Secretaria Municipal de Educação**. Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Concórdia, 2005 –2008**, 2006

_____. ASPLAN -Assessoria de Planejamento. **Anuário estatístico do Município de Concórdia**, 2004 e 2006.

_____. **Plano Municipal de Educação**, em mimeo, 2002.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2 ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO. L. B. **Avanços e Retrocessos da Educação Rural no Brasil.** Campinas, SP, Tese de Doutorado, 2003.

NEVES, L.M.W. **Brasil 2000**. Nova Divisão do Trabalho na Educação. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. 3 ed. São Paulo: Cortez,

OLIVEIRA E SILVA, A. P. **A presença do educador na ABE**. Educação. Rio de Janeiro, v.32, n.101, abr./jul. 2000. p.12-17.

OLIVEIRA, C. de. et al. **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ONÇAY, S.T.V. **Escola das Classes Populares:** Contribuindo para a Construção de Políticas Públicas. Dissertação de Mestrado. Passo Fundo: 2003.

PERONI, V. **Política Educacional e papel do estado no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PLANO DE GOVERNO. **Concórdia Melhor**, Concórdia, 2000.

_____. **O que é bom vai ficar cada vez melhor.** Concórdia, 2004

PONCE, A . **Educação e Luta de Classes**. 21 ed. São Paulo: Cortes, 2005.

PORTAL SECAD. Disponível em <www.mec.gov.br.>, Acessado em: 18/08/2006.

PRADO, C. Jr. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 41 ed, 1994.

_____. **A Questão Agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

RECH, P.E. Uma análise dos paradigmas educacionais. 1997. In: CADERNOS PEDAGÓGICOS. **A Educação no século XXI, Diálogo Inédito entre Dermeval Saviani, Adriano Nogueira e Paulo Freire**. Publicação Comemorativa dos 50 anos da APP – Sindicato, Pr, 1997.

SALOMÃO, A . O preço da Ignorância. P. 20 –30 . In: **Revista Exame, Ignorância Mata**. Ed. 877, a. 40, n. 19 – 27/09/2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 37 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia Histórico Crítica.** 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003

_____. **A nova Lei da Educação. LDB, Trajetória, Limites e Perspectivas**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003

_____. O Trabalho como Princípio Educativo frente às novas tecnologias. Petrópolis: Vozes, 2003. *In*: FERRETTI, C.J.; ZIBAS, D.M. L.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M.L.P.B. (orgs). **Tecnologias, Trabalho e Educação, Um Debate Interdisciplinar**. 9 ed, Petrópolis: Vozes, 2003.

SOARES, E. **Diretrizes Curriculares para a educação do campo**. Brasília, 2001

SOUZA. M. A. de**. Educação do Campo. Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

STÉDILE, J. P. **Questão Agrária no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Atual. 1997

TEDESCO, J. C.(org). **Agricultura familiar, realidade e perspectivas**. 3 ed. Passo Fundo: UPF, 2001.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Educação:** Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF:Cortez, 2001.

_____. **A Unesco e a educação.** 2006.

VENDRAMINI. C. R. **Terra, Trabalho e Educação**. Ijui: Editora Cortez, 2000.

_____. A escola diante do multifacelado espaço rural. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.22, n.1, p.145-165, jan/jul/2004.

ZANELLA, J. L. A Educação Escolar do Campo, à luz do materialismo histórico dialético. **IV Jornada HISTEDBR**. Ponta Grossa, 2005.

_____. **Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o Marxismo**. Mimeo, Ponta Grossa, 2007.

ZOTTI, S. A. **Educação, Sociedade e Currículo no Brasil.** Dos Jesuítas aos a de 1980. São Paulo: Autores Associados, 2004.